صعوبـات القـراءة

ماهيتها وتشخيصها

* سليمان ، السيد عبد الحميد .
* صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها
* السيد عبد الحميد سليمان
* ط 1 . – القاهرة : عالم الكتب: 2013 م
* 216 ص ؛ 24 سم
* تدمك : 977-232-911-3 * رقم الايداع : 4466/ 2013
1- القراءة – علم نفس
2- علم النفس التربوى
ا- العنوان 370.15

عالم الكتب

* الادارة :
16 شارع جواد حسنى - القاهرة
تليفون : 23924626
فاكس : 002023939027

* المكتبة :
38 ش عبد الخالق ثروت - القاهرة
تليفون: 23926401 – 23959534
ص . ب 66 محمد فريد
الرمز البريدى : 11518
www.alamalkotob.com -- info@alamalkotob.com

صعوبـــات القـــراءة

ماهيتها وتشخيصها

الأستاذ الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم ـ قسم علم النفس التربوى

كلية التربية/ جامعة حلوان





بســم الله الرحمن الرحيــم

﴿ ٱقْرَأْ بِٱسْمِ رَبِّكَ ٱلَّذِى خَلَقَ ﴿١﴾ خَلَقَ ٱلْإِنسَٰنَ مِنْ عَلَقٍ ﴿٢﴾ ٱقْرَأْ وَرَبُّكَ ٱلْأَكْرَمُ ﴿٣﴾ ٱلَّذِى عَلَّمَ بِٱلْقَلَمِ ﴿٤﴾ عَلَّمَ ٱلْإِنسَٰنَ مَا لَمْ يَعْلَمْ ﴾

صدق الله العظيم

[سورة العلق الآيات من ١ : ٥]



الإهداء

إلى الأشاوس المغاوير الذين سحقوا إسرائيل، وهتكوا عرضها فى ١٩٧٣م.
إلى الطود الشوامخ الذين مرغوا أنف من امتهنوا النخاسة ومص الدماء.
إلى النقيب مصطفى زيدان والمقاتل الشرس عصام الدالى صاحبا عملية إيلات بعد ضرب مدرسة بحر البقر من قبل بطون الغل وعطشى الدماء.
إلى المقاتل إبراهيم الرفاعى رجل القوات الخاصة الذى دوخ عبدة القردة والخنازير.
إلى اللواء ذكى باقى الذى بال على خطهم، خط بارليف، فرسم أسطورة حطمت أسطورة الذراع الطويل والجيش الذى لا يقهر، وفتح الطريق أمام جند الله فى أكتوبر لإزالة الخبث والغائط من أرض سيناء.
إلى الذى أخذ عقلى وقلبى فأبكانى، إلى بطل الصاعقة عبد الجواد سويلم الذى آثر أن يجود بها بقى من جسمه الطاهر العفيف فى حرب أكتوبر بعدما فقد عينه وزراعه وساقه فى حرب يونيو ١٩٦٧م، فأبى إلا أن يحارب فى أكتوبر ليبصق فى وجوه الإسرائيليين الشوهاء، وأن يفقأ عيونهم بأصبع من أصابع زراعه المتبقية، وأن يضع قدمه الباقية على رقابهم وأقفائهم الخسيسة.
إلى المشير الفذ محمد حسين طنطاوى وفرقته التى علمت أحفاد القردة كيف يكون القتال .
إليك سيدى المشير، يامن صنت الإهاب والشحمة والجلدة واللحمة فى ثورة (٢٥) يناير فآثرت صابرًا صامتًا هادئًا عاقلًا متدبرًا أنت ومجلسك الأعلى وجندك إلا أن تحموا هذا الشعب من التغول والاقتتال.
إليكم، وإلى أمثالكم من أبطال القوات المسلحة، الذين جعلوا من لحومهم شواء حتى نحيا، ومن دمائهم سقاء حتى نعيش، وشروا حياتهم فداء لمصر المكلؤة برعاية الله.
إليكم يا أكرم وأنبل وأطهر وأعف وأسمق وأرقى عباد الله أهدى إليكم هذا الربيب.

التوقيع مواطن عربى

الأستاذ الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان



مقدمة

حرى بنا القول بأن عدم الفصل التام بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والفئات الأخرى فى الماهية والخصائص والصفات أدى فى النهاية إلى جعل مجال صعوبات التعلم مجالًا مساويًّا لمجال التأخر الدراسى أو يكاد.

وأن عدم التحديد الجازم للمجال وخصائص من ينتمون إليه قد جعل الكثير لا يقومون بعملية انتقاء وفرز صحيحة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم؛ الأمر الذى نجم عنه تباينًا واضحًا فى تقدير نسب انتشار صعوبات التعلم فى الدراسات والبحوث العربية، وبلغ البون شاسعًا بين هذه التقديرات إلى الحد الذى مسخ المجال وجعله شبه طل من الأطلال طالته أركمة التخلف ونخر فيه سوس سوء الفهم، فلا يعقل بأى حال من الأحوال أن تأتى دراسات وبحوث بنسب انتشار تعادل ٢.٥٪ وأخرى تقدرها بـ ٦٠٪، فلا الأولى مقبولة ولا الثانية يرضى عنها.

أما رفض الأولى فإنه يتصادم شكلًا ومضمونًا مع التقديرات والنسب العالمية التى تتراوح ما بين ٥: ٧٪ مع نقصان قليل وزيادة أكثر برغم نظمهم التعليمية المتقدمة شكلًا ومضمونًا عن نظمنا التعليمية، أما الثانية فالعوار بها أبين من عوار الذبيحة التولاء أو العجفاء أو العمياء؛ إذ لا يمكن قبول مثل هذه النسب لسببين أو ثلاث، أول هذه الأسباب تصادمها البين مع كل التقديرات العالمية إلى الحد الذى لا يمكن تطويعه أو تفسيره أو فهمه أو قبوله، أما ثانى هذه الأسباب أن مثل هذه النسب تعنى أنه لا تعليم حاصل من الأصل فى نهاية الأمر، وثالث هذه الأسباب أن مطالعة إجراءات وأدوات انتقاء عينة مثل هذه الدراسات يجد من الأخطاء ما يرفع كل تعجب أو يترك أية علامة استفهام دون إجابة.

- إن مثل هذه الدراسات تجد فيها تجاهل الباحث لمحكين أو ثلاثة من محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم ، وهو الأمر الذى يجعل من مثل هذه الدراسات عبثًا بحثيًّا، والعجيب نجاح هذه الدراسات فى التحكيم للنشر أو للترقية داخل أروقة المبجلة!!

إن الاختلاف فى نسب انتشار صعوبات التعلم داخل المدارس العادية أمر حاصل لا محالة، ومعلوم من المجال بالضرورة ولا يمكن إنكاره ، ولكن البون الشاسع إلى هذا حد لا يمكن قبوله لا فى الشكل ولا فى المضمون.

إن واقع مجال صعوبات التعلم يشير إلى أنه مجال يتمتع بالعديد من الخصائص والصفات التى قد تبرر تفاوتًا مقبولًا فى تقدير انتشار صعوبات التعلم؛ فصعوبة التعلم مشكلة من الدرجة الأولى وليست من الدرجة الرابعة، كما أنها خاضعة لثنائية التشخيص، فضلًا عن أن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يتسمون بعدم التجانس، بالإضافة لما تقدم أنها ذات أبعاد ثقافية فى نهاية المطاف؛ حيث تختلف نسبة انتشارها من لغة إلى أخرى، وهو ما ندعيه فى المجال بثقافية الظاهرة ونسبيتها، لكن أن يكون الاختلاف فى نسب انتشارها داخل لغة بعينها إلى هذا الحد، فهو مالا يعد مقبولًا لدينا.

ومن هنا يصبح من الواضح أن مجال صعوبات التعلم فى البيئة العربية يعانى من الخلط ، بل إن شئت يعانى من الترنح، وهو ما يجعلنا ننبه إلى ضرورة توفير ما يسمى بالبنية الأساسية اللازمة لنمو المجال بصورة صحيحة، وإزالة ما به من أخطاء، هذه البنية الأساسية يمثلها المثلث الذهبى لتقدم هذا العلم وغيره من العلوم، وهو مثلث يتكون من الموارد البشرية المؤهلة، و الموارد المالية والاختبارات اللازمة، وقواعد البيانات والمعلومات.

إن إيمانًا راسخًا منا بأن الفائدة من دراسة مجال صعوبات التعلم فى برامج صعوبات التعلم على مستوى البكالريوس أو على مستوى الدراسات العليا يتعاظم عندما ننتقل من التنظير إلى العملى والتدريب الواقعى فى المجال .

وأن عدم وجود خطوات واضحة للتدريب الميدانى فى مجال صعوبات التعلم، وترك أمر التدريب الميدانى لكرم وعلم القائم على التدريب أمر استقراؤنا له جعلنا نحكم مرتاحين بأن ما يتم فى التدريب الميدانى لا يؤتى أكله، وعليه فقد جاء كتابنا الثانى هذا فى سلسلة التدريب الميدانى للدارسين فى برامج صعوبات التعلم كى تعم الفائدة العملية وتوفير هادى عملى للتدريب.

لقد انتهينا فى كتابنا الأول لكيفية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم داخل فصول الدراسة العادية، وهو ما يمثل لبنة على الطريق.

ولما كان التدريب الميدانى كما أفهمه يجب أن يتضمن ثلاث مراحل كبيرة للتدريب تتمثل فى :

المرحلة الأولى: وهى مرحلة التدريب على تعرف ذوى صعوبات التعلم وتحديدهم داخل فصول الدراسة العادية، وهذا ما دار حوله كتابنا الأول فى سلسلة كتب التدريب الميدانى، والذى تبنينا فيه منهجًا واقعيًّا، واخترنا صعوبة القراءة للتدريب عليها؛ أى أصبح هدف الكتاب الأول ومبتغاه ،كيفية التدريب ميدانيًّا على الانتقاء العملى لذوى صعوبات القراءة داخل فصول الدراسة العادية غير ناسين بأن المتدرب الحصيف سوف ينقل الفكرة نفسها فى التدريب إذا ما أراد انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم فى مجال صعوبة أخرى كالحساب أو اللغة العربية بعامة أو ... إلخ.

المرحلة الثانية: والتى يكتمل بها التدريب الميدانى وهى كيفيية تشخيص صعوبات القراءة بعد أن انتقينا ذوى صعوبات القراءة.

أما المرحلة الثالثة: فيجب أن تكون متمركزة أثناء التدريب على كيفية علاج صعوبات القراءة لدى من تم تعرف أنهم يعانون من صعوبة فى القراءة، وتم تشخيص نواحى القصور والصعوبة لديهم فى القراءة.

وبذا يكون هدف هذا الكتاب ومرماه هو كيفية التدريب على تشخيص سبب صعوبة القراءة لدى من تم انتقائهم وتعرف أنهم من ذوى صعوبات القراءة، وذلك

بهدف تحديد سبب الصعوبة فى القـراءة، كـل ذلـك بـالطبع بعـد أن نؤصـل لماهيـة القراءة فى ضوء العديد من الرؤى والتوجهات، والوصـول إلى العمليـات الفرعيـة وتحت الفرعية، وتحت الفرعية التى تكونها.

نعم، إن مثل الأمر المتقدم يتوجب على المتدرب أن يعرف ماهية القراءة، وما هى العمليات الفرعية، والعمليات تحت الفرعية، وتحت تحت الفرعيـة – إن وجـدت- التى تتمثل فى القراءة كمهارة كبرى من مهارات اللغة الأساس، كـل ذلـك بهـدف الوقوف على طريقة التشخيص الدقيق حتى يتم العلاج بعد ذلك.

إن مثل هذا فى عملية التشخيص يتطلب الموسوعية فى المعرفة والعمـق فى الفهـم لأسباب صعوبة القراءة من المنظور الطبى، والمنظور العملياتى، والمنظـور النمائـى، والمنظور النفسى، هو أمر يتطلب الوقـوف عـلى العديـد مـن المعـارف المختلفـة فى التخصصات المختلفة.

على أية حال ، إن من البد االلازم كى يتم التدريب بطريقـة محـددة فإننـا سـوف ندور على تحديد الأسباب فى إطار الاتجاه المعرفى- النفسى باعتباره أقـرب وألـصق التخصصات للمنتسبين فى بـرامج صـعوبات الـتعلم فى كليـات التربيـة والآداب ، وهذا لا ينفى نفعًا للمتخصصين فى أقـسام الـصحة العامـة، أو طـب المجتمـع، أو أمراض النطق والتخاطب، أو الأطباء النفسيين بعامة من كليات الطب البشرى.

ولقد دارت الراحلة فى هذا الكتاب فأنخناها لتستريح برحلهـا بعـدما أجهـدها المسير لنفرغ من ذاك الرحل الفصل الأول ليتضمن ماهية القراءة، ونموذج المؤلـف التحليلى فى عمليات القراءة مع شرح لكل عملية؛ وهو أمـر لاغنـى عنـه، إذ كيـف تشخص شيئًا لاتعرف كنهه ولا ما هيته، ولا ما يكونه من مهارات أو عمليات؟

إنه نموذج قام على تحليل تراث فى المجال فاض كيله وطفح محتواه، ومـا غـاض عن الباحثين الأجانب أكملناه وأتممنـاه عـلى هـدى مـن المـنهج العلمـى ومـسعاه ومبتغاه، ليكون فى المجال علمًا عربيًّا سحنة وشحمة ولحمة فإن كانوا رجالًا فـنحن رجال.

أما الفصل الثانى فقد كان لا فكاك أن يدور حول فهم ظاهرة صعوبات التعلم، وصعوبات القراءة ، ومن هنا كان البحث عن التفسير، لأنه لا يمكن بأى حال من الأحوال أن تقوم بعملية تشخيص سليمة تمهد للعلاج إلا بعد فهم الظاهرة ومعرفة أسبابها وكيف تنشأ، وهل جوهر التشخيص إلا هذا؟ فإن لم يكن هذا فقل لى ماذا؟

ومن ثم، فقد أخرجنا من رحل العيس الذى أنخناه تفسيرات عدة كى يطلع الأريب على أسباب وتفسيرات متنوعة فيصبح موسعيًّا فى التشخيص تكامليًّا فى الإجابة عن: لماذا وكيف تحدث صعوبة القراءة؟ فلا يأخذه خطأ الفهم غيلة، فيحيف عن طبيعة وحقيقة العلاج المقصود والمطلوب والمبتغى والمراد. ومن هنا عرضنا لتفسيرات عدة ضمن توجهات ونماذج مختلفة ، فعرضنا فى هذا إلى:

التوجه الطبى-البيولوجى، والتوجه النفس معرفى العصبى،و نظرية فرضيتى القصور المزدوج، والنظرية الترابطية، و اتجاه الأعراض المتعددة، و التوجه النمائى، و النظرية التأثيرية، والتوجهات الإدراكية بناتئيها الفرعيين الرئيسين- إن جاز لنا التعبير-

أ-التوجهات الإدراكية- البصرية. ب- التوجهات الإدراكية-السمعية.

غير متناسين ونحن نعرض لهذا أن نبدى وجهة نظرنا متى تيسر ذلك دون تمحل أو مغالاة أو إسراف أو تعسف. وعرض وجهة نظرنا إنما يتأتى من أننا لسنا أبواقًا أو اجترارين كسائمة بلهاء تستهويها أعواد خضر أو بوارض بض!!

أما ذروة الأمر وعموده فقد استلمه الفصل الثالث، والفصل الرابع ففى بطن الفصل الثالث كان التدريب العملى وكيفيته متنقلين خطوة خطوة، وذلك من خلال نموذج المؤلف التشخيصى العلاجى (٢٠١١)م، أما فى بحر الفصل الرابع وما تلاه من أبحر أخرى فكان إيراد أمثلة عملية من عمليات القراءة.

أمثلة عملية؛ حيث ترد العملية، ثم نوفر أمثلة لكيفية تشخيص القصور فيها.

وقبل أن أرتحل ارتحال من يرتجى أملًا فى اللقاء والعناق فى كتابنا القادم- إن كان فى العمر بقية" وما تدرى نفس ماذا تكسب غدًا وما تدرى نفس بأى أرض تموت" فإننى أتوجه بسامق الشكر والتقدير إلى دار النشر لتحملها عبء تصحيح الكتب ومراجعته من ناحية الدقة اللغوية فى الكتابة ترقيما وقواعدا وكتابة، فلها منى ما تقدم ويزيد.

ونهاية عزيزى القارئ ، فإنى أدعوك كى تشاركنى حب حبيبتى ومعشوقتى....

وهل من المروءة بأن يدعو الرجل غيره لمشاركته حب حبيبته ؟!!

أو ليس الداع لمثل هذا متجرد من الفضائل التى تنم عن الرجولة والشهامة والمروءة؟

لا، إن الدعوة لما تقدم من أفضل الشمائل والشيم......

وعليه، فإننى أدعوك لمشاركتى حب معشوقتى ، ومهوى فؤادى ، ومحط ناظرى ، وشغاف قلبى ، ونياط فؤادى ، هيفاء القوام ، ممشوقة القد ، جميلة الوجه ، حمراء الوجنتين ، حوراء العينين ، الكحلاء ، السحماء التى يتوه المعجب حين ينظر إليها ، ويكبرها حين يذكر اسمها ، صاحبة الذكر فى التوراة والإنجيل والقرآن ، مصر الحبيبة التى توهها الضعاف المتعفنين بعدما وصفوهم بالمفكرين !!!

وصفوهم بالمفكرين ، وهم الذين نسَّبوا للغة فتحًا للام ، وذكروا الفَهم بكسر الفاء و.....

لكن ماذا نقول !!!!!!

إنها الثورة التى تقلب فئات المجتمع والطبقات ، وقد تصنع فى كثير من الأحايين من أنصاف الرجال رجالًا ، ومن أنصاف المتعلمين مفكرين.

إنها الثورة التى فجرت أسوأ ما فينا فهل أنت معى كى تشاركنى حب معشوقتى؟

إننى لأدعو الله جائحًا، وزاعقًا، ومستجيرًا، ومستخيرًا بكل محرج من دعاء

ومجرح من توسل أن يرحم شهداء حرب أكتوبر(١٩٧٣م) فهم الشهداء الحقيقيون، وأيضًا شهداء ثورة (٢٥) يناير من الذين خرجوا ولا هم لهم سوى تخليص البلاد من الطغمة الفاشلة الفاسدة، فهؤلاء أيضًا شهداء بحق، و أن يحمى مصر من أبنائها قبل أعدائها، وأن يكلأها عزًا ومجدًا ما دامت الدنيا وما بقيت الحياة.

والله من وراء القصد، وعلى الله قصد السبيل، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

المؤلف

الأستاذ الدكتور/ السيد عبد الحميد سليمان

أستاذ صعوبات التعلم

قسم علم النفس التربوى

كلية التربية جامعة حلوان

E-Mail:dr_elsayedsoliman@yahoo.com

Tel: 01112441461



الفصل الأول

"ماهية صعوبة القراءة"

مقدمة

أولًا: ماهية القراءة.

ثانيًا: نموذج سليمان في عمليات القراءة (٢٠١٣م).

١- القراءة هي عملية ترميز.

٢- القراءة هي عملية تعرف.

٣- القراءة عملية تفكير.

٤- القراءة عملية تمثيل.

ثالثًا: الديسلكسيا/ صعوبة القراءة وصعوبات التعلم.

رابعًا: مفهوم الديسلكسيا.



مقدمة

جبائل الأمور ونحائزها يستدعى ديدنها تأصيل وتأطير وتسنم مفاهيم أساسية وإجرائية.

وبداهة الفوارى تجبرنا تسنم ماهية القراءة، كى نعلم مفهومها وعملياتها وطبيعتها؛ حتى إذا قيمنا كنا على دراية بأى شىء نقيم، وإذا شخصنا عرفنا ماذا نشخص وكيف نشخص، ومن هنا لم يقف إقدامنا حد القراءة ماهية ومفهومًا، بل ذهبنا نؤصل لمفاهيم هى من صلب عمليات القراءة، ولا تستقيم رغائب الإحاطة إلا بها، ومن هنا حاولنا أن نؤصل بالتحليل لمفهوم القراءة. ذلك المفهوم الذى يمثل الجسم المعرفى للصعوبة ذاهبين فيها ذهبنا لإيراد أهم العمليات أو المهارات الفرعية التى يتضمنها أى مفهوم من مفاهيم القراءة.

نعم، نورد معنى أو تعريف القراءة فى ضوء العديد من النظريات.

لماذا؟

لأن دقة تقييم صعوبات القراءة وتشخيصها يعتمد على الوقوف على العمليات الفرعية، وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية التى تتكون منها القراءة.

ومن المعروف أن عمليات القراءة أو مهاراتها تضيق وتتسع بحسب وجهة النظر المتبناة لمعنى القراءة ومفهومها، ولذلك عرضنا فى هذا الإطار ثلاث نظريات من النظريات التى تخص معنى القراءة ومفهومها، والمهارات أو العمليات الفرعية التى يتضمنها كل مفهوم للقراءة وكما ترى كل نظرية، ثم ذيلنا هذه النظريات بنموذج خاص بنا حول القراءة معنى ومفهومًا، والعمليات الفرعية، وتحت الفرعية التى تتضمنها القراءة طبقًا لما نراه ونفهمه.

نعم، فى ضوء نموذجنا الخاص.

نموذجنا الذى يقوم على تحليلنا للعديد من أدبيات وكتابات المجال.

حاولنا؛ حتى يكون لنا إسهام كإسهام غيرنا، وحسب أستاذ الجامعة ألا يقف دوره حد الاجترار لما يقوله غيره.

حاولنا على أساس نخاله علميًا، وكفانى شرفًا أننى أحاول ولا ألقى بأجنحة الاستسلام فتنقضى حياتى ولا رصيد ولا نجل ولا حفيد فى العلم، وهل بهذا يصبح الأستاذ أستاذًا؟

إن ثقتنا فى عقلنا هو الذى يجعلنا نحاول، وأخير لى أن أحاول فأخطىء من ألا أحاول.

ولما كان الأمر كذلك،ولما كان للمرتحل أن يضع رحله، ولما كان كتابنا فى الصعوبات، لذا فإن بحائر العلم تفرض علينا وصل ما تقدم بالصعوبة، وعليه فقد ذهبنا نضع مفهومًا وتعريفًا إجرائيًّا لكل عملية فرعية من عمليات القراءة.

مفهومًا وتعريفًا إجرائيًّا بمعنى أننا يمكن قياسه، ومن هنا فقد وضعنا أمثلة محددة وواضحة لكيفية قياس كل عملية فرعية غير متناسين أن نذكر كيف يمكن أيضًا فى ضوء هذه الأفكار أن نشخص كيف ومتى تقع الصعوبة فى العملية التى نقيسها ونشخصها، وبذا تعم الفائدة.

فمعًا إلى حيث تفصيل ما تقدم:

أولا :ماهية القراءة:

قبل أن نشرع فى الوقوف على تعريف دقيق وشامل للقراءة سوف نقوم بعرض لعدد من نظريات القراءة وذلك للوقوف على ماهية القراءة ، وما تتضمنه القراءة من عمليات فرعية وتحت فرعية- إن وجدت- من وجهة كل نظرية .

لكن فى البداية ليسمح لى القارئ بداءة أن أزيل لبسًا وغموضًا مفاده: هل القراءة عملية أم مهارة؟ وبصورة أخرى بعض الناس يقولون عملية القراءة، وآخرون من دونهم يقولون مهارة القراءة، ثم ينسحب قول الفريق الأول الذى يرى القراءة عملية إذا حللوا ماتتضمنه القراءة ـ حللوها ـ إلى عمليات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية، والأمر كذلك فيما يخص الذين يسمون القراءة مهارة القراءة، فإنك تجدهم بالتبعية إذا حللوا القراءة قالوا: مهارة فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية.

فمتى يحق لنا إذا حللنا القراءة أن نقول: عمليات القراءة أم مهارات القراءة؟

وللإجابة على هذا التساؤل، دعنا نقول:

يستخدم مفهوم عمليات إذا ما كانت وجهة النظر المتبناه فى التحليل والسرد، والتأطير والتأصيل مستوحاة من نظرية تجهيز المعلومات؛ حيث تعتمد هذه النظرية بتوجهاتها الرئيسة والفرعية وعلى اختلاف مشارب علمائها مفاهيم مثل: إستراتيجيات وعمليات، ثم تقسم هذه النظرية العمليات التى تحدث داخل العقل البشرى إلى عمليات رئيسة، وعمليات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية وهكذا. أما ما عداها من نظريات مثل النظريات الإمبريقية كالنظرية الارتباطية، ونظرية السلوكية قديمها وجديدها ، ونظرية التعلم الاجتماعى فإنها عادة ما تستخدم مفاهيم مثل: مهارات رئيسة، ومهارات فرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية، وهكذا.

ولأننا فى هذا الكتاب ومن باب التسهيل على القارئ فإننى قد أستخدم هذه المفاهيم تبادليًّا برغم أن نموذج المؤلف المطروح فى القراءة وعملياتها مستوحى من تحليل العديد من نماذج تدفق المعلومات ونظرية تجهيز المعلومات، فلا يعتبر الأريب من القراء ذلك هنة علمية.

وكى تعم الفائدة دعنى أهمس فى أذن الأريب من الباحثين:

ما فائدة تحليل القراءة للوقوف على العمليات الفرعية، وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية ؟

وتأتى الإجابة: أن هذا التحليل هو الذى سوف يمكنك من:

١ – الوقوف على ماهية القراءة.

٢ – دقة الحكم الصحيح على من يعانون من صعوبة فى القراءة.

٣– الوقوف على العملية التى يعانى فيها الطفل من صعوبة، وفهم طبيعة هذه العملية.

٤ – الوقوف على الصعوبات النهائية التى سببت صعوبة القراءة، وذلك بعد تحديد القصور فى المهارات التى تمثل متطلبًا سابقًا للقراءة، وهى التى تمثل حقيقة وجوهر الصعوبات النهائية خلافًا لما يقال فى هذا المجال من أن الصعوبات النهائية هى الصعوبات التى تقع فى الانتباه والإدراك والذاكرة!!!!

٥ –الفهم الدقيق والواعى لعلاج صعوبات القراءة.

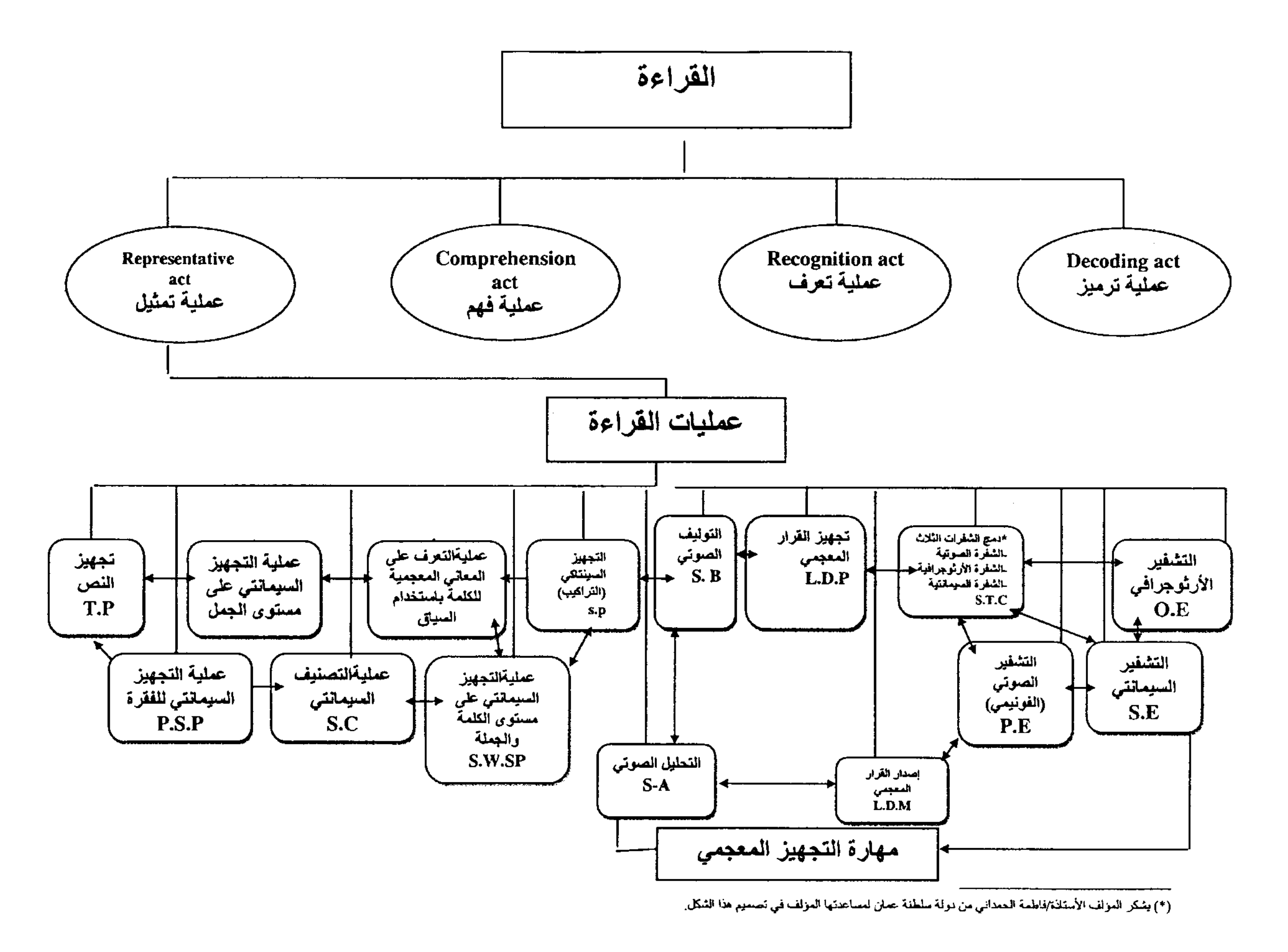
ثانيا :نموذج سليمان فى عمليات القراءة(٢٠١٣م)

نعم، سيفيدك هذا التحليل فى معرفة ماهية القراءة، ومن ثم الحكم الدقيق والصحيح على من يعانى من صعوبة فيها؛ لأنه بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١٣م) فى عمليات القراءة يمكنك أن تجد ما يلى:

اختلاف تعريف القراءة والغاية منها، ومن ثم اختلاف هذه التعريفات فيما بينها فيما تتضمنه من عمليات رئيسة، وفرعية، وتحت فرعية، وتحت تحت فرعية؛ حيث يمكنك أن ترى– بعد النظر إلى النموذج– أن القراءة لها أربعة مفاهيم فى أدمغة العلماء والمفكرين يمكن سردها فيما يلى:

١- القراءة هى عملية ترميز- Decoding Act:

ترى هذه النظرية بأن القراءة هى عملية تتلخص فى تحويل القارئ للحروف وتجمعاتها والكلمات إلى مقابلها الصوتى.



شكل( ) نموذج سليمان فى عمليات القراءة(٢٠١٣م) .

وهنا دعنا نشير إلى أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه فى القراءة فسوف يقتصر دور القارئ وغايته إلى إحياء موات الكلمة بجعل الصوت يدب فيها، ومادام الأمر غايته ومنتهاه ما تقدم فسوف تكون العمليات أو المهارات المتضمنة فى القراءة قليلة العدد إلى حد كبير؛ لأن الغاية من القراءة هو فك الرموز، أى إحياء صمت الحرف أو تجمعات الأحرف(حرفين أو ثلاثة أوكلمة) من خلال قلبها إلى مقابلاتها الصوتية.

والذين يتبنون وجهة النظر القائلة بأن القراءة هى فك الرموز ؛ أى تحويل الكلمات المطبوعة إلى كلمات منطوقة، يرون بأن من مميزات هذا التعريف أنه يتسم بالضيق الشديد،ومن ثم يمكن قياسه والتعرف على العمليات أوالمهارات المكونة للقراءة بسرعة وفى أقل وقت وبأقل جهد؛ وذلك لأن تبنى وجهة النظر هذه فى تعريف القراءة يجعل عمليات القراءة أو مهاراتها الفرعية منحصرة فى عدد قليل ومحدود.

واعتبر بعض العلماء أن هذا ميزة فى التعريف ترفعه على ما عداه من التعريفات الأخرى، وهذا رأى لا يرقى قدر أنف القارئ – من وجهة نظر المؤلف-لأن اعتبار القراءة منحصرًا فى هذه الغاية يجعل من الإنسان ببغاء لا يزيد مرماه عن التكرار والإعادة، ويجعلنا أيضًا نتساءل : ما قيمة القراءة إن لم يكن مردودها الاستيعاب والفهم والتفكير؟

إن القراءة بهذا المعنى لاتتفق أيضًا وطبيعة الإنسان الراقية والمميزة التى تراه مبتكرًا وليس مجترًا؛ حيث أنه مزود بالجبلة والفطرة بقدرة إلهية وتكوينية تجعله قادرًا على الخلق والإبداع والابتكار. كما لايتفق رأى هذه النظرية وطبيعة الفطرة اللغوية لدى الإنسان طفلًا أو كبيرًا؛ وهى الطبيعة والفطرة التى تتفق وحقيقة أن اللغة الإنسانية محدودة البداية مفتوحة النهاية، وهو أدق تعبير وتصوير لطبيعة الفرد اللغوية التى تقوم على الخلق والابتكار وإنشاء تعابير ومعانى أكبر مما تم استدخاله.

وبتحليل وجهة النظر المتقدمة فى تعريف القراءة والوقوف على ماهيتها يجعلنا لا نتنكب الجادة إذا قلنا بأن هذا الرأى قصر عمليات القراءة فى عدد يسير وقليل جدًّا

لايزيد عن حساسية وسرعة ودقة التمييز بين الحروف المنفردة وأصواتها المقابلة، بالإضافة إلى دقة الإدراك الحسى البصرى وسرعته فى التمييز بين الأحرف المتشابهة كتابيًّا والوصول إلى المقابل الصوتى لكل حرف.

وعليه:

١- أن هذا التعريف جعل من الطفل ببغاء وقف عقله عند هذا الحد السطحى.

٢- أن غاية القراءة هى الصراخ والعويل وإحياء موات الحرف بجعل الصوت يدب فيه.

٣- ما قيمة القراءة إذا لم تؤد إلى الفهم والاستيعاب.

٤-أن القراءة بهذا المفهوم تلغ صفة الخلق والإبداع والابتكار الذى يميز الإنسان عما عداه من الكائنات.

٢- القراءة هى عملية تعرف Recognition Act:

ترى هذه النظرية زيادة على النظرية السابقة أن القراءة أيضًا تتضمن الوصول إلى المعنى الإشارى للكلمة التى تم تحويلها إلى مقابلها الصوتى.

وهنا أيضًا نجد أننا إذا ما اعتمدنا وجهة النظر هذه فى القراءة فسوف يقتصر دور القارئ وغايته على تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتى ومعرفة معناها الإشارى؛ وعليه سوف تكون العمليات أو المهارات المتضمنة فى القراءة أكبر قليلًا مما تقدم، وإن بقيت العمليات أو المهارات المتضمنة فى القراءة من القلة بمكان؛ لأن الغاية من القراءة هو تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتى، ومعرفة ما تشير إليه.

ويختلف العلماء فيما إذا كان معرفة المعانى المتعددة والمختلفة للكلمة متضمنًا ضمن القراءة بهذا المفهوم أم غير متضمن؛ ففريق يرى بأن القراءة طبقًا لهذا المفهوم يقف حد تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتى ومعرفة ما تشير إليه ، وفريق ثان يرى تحويل الكلمة إلى مقابلها الصوتى ومعرفة المعانى المتعددة لها ، والرأى الأخير هو

الذى غالب فهمنا واستحوذ عليه كنتاج لتحليلنا للعديد من الأدبيات والنظريات الخاصة بالقراءة؛ لأنه لو كان معنى القراءة هو ماورد فى الرأى الأول فإن القراءة بهذا لاتزيد عن المعنى الحسى للكلمة، بينما تختفى المعانى التجريدية، والمعانى المختلفة للكلمة باختلاف السياق الحامل لها ولا تدخل فى حوزة هذه النظرية، وهذا ينافى الطبيعة المعجمية للغة والتى ترى أن الكلمة يوجد لها أكثر من معنى ودلالة وذلك بحسب ما يقتضيه السياق اللغوى، وما يقتضيه السياق الاجتماعى كما يحدث عند استخدام اللغة على مسرح الحياة ، أو ما يسمى بالاستخدام البرجماتى للغة.

إن المفهوم الثانى الذى يرى بأن القراءة هى عملية تعرف عند مقارنته بالمفهوم الأول نجده قد أزاد عدد العمليات المتضمنة فى عملية القراءة لتشمل بالإضافة للعمليات المتضمنة فى المفهوم الأول ثلاث عمليات رئيسة، وهى: التحليل Analysis والتوليف(الدمج والتركيب) Blending، ومعرفة ماتشير إليه الكلمة، وهو ما يمثل أضيق وأقل مستوى للمعنى، أو ما يمكن أن نسميه معرفة المعنى الإشارى للكلمة، وهو ما يشير إلى جعل المعنى للكلمة منحصرًا فى الكلمات الحسية التى توجد لها مشيرات بيئية مع عدم النظر بالاعتبار لكافة معانى الكلمة وبخاصة المعانى التجريدية والنفسية والمعانى المجازية، والمعانى المختلفة باختلاف وتنوع السياق......إلخ.

٣- القراءة عملية فهم- Reading is a Comprehension act:

يتساءل المؤلف بعد أن تساءل العديد من العلماء : ماقيمة القراءة إذا لم تؤد إلى الفهم ؟

الفهم بمعنى الوصول إلى الفكرة الجوهرية الكلية التى ينتوى توصيلها من الرسالة أو النص المكتوب.

فالقراءة إذا لم تؤد إلى معنى كلى فلا قيمة لها.

وحالما يكون هذا هو معنى القراءة فإن القارئ سوف يقوم بالعديد من العمليات العقلية الخاصة بالقراءة، ينتهى معظمها إلى الوصول إلى خلاصات وأفكار جزئية للفقرات بعد تفعيل مكوناتها من جمل وتعابير، ثم يقوم بإجراء عملية تكامل بين الأفكار الفرعية للفقرات، ليصل فى النهاية بعد إجراء عملية الدمج للأفكار الوافدة مع ما هو مخزون فى الذاكرة ليصل إلى المعنى الكلى والخلاصة الجوهرية للنص.

أن القراءة طبقا لهذه النظرية نراها تنظر إلى القراءة على أنها عملية تفكير توجهه الكلمة المطبوعة، وأن القدرة على القراءة هى المعرفة بالطريقة التى ترتبط باستيعاب النصوص. إلا أن المناوئين للرأى الأخير ذهبوا إلى أن هذا التعريف الموسع يجلب العديد من المشكلات الأساس، وأول هذه المشكلات، أن هذا التعريف يتسع ليشمل الاستنتاج، والأنساق العقلية ، بل، وكيف وكم ما يمكن تعلمه فى ضوء ما تؤطر له نظريات التعلم وتفسره .

إلا أن بيرفتى يرى حلًا لهذا الإشكال إذ ذهب يقول: إن المستوى الأول- يقصد النظرية التى ترى أن القراءة هى فك الرموز- يمكن اعتباره مناسبًا للأطفال، بينما المستوى الثانى يعد مناسبًا للكبار.

وهذا رأى آخر يثير العجب معبرين عن هذا العجب بهذين التساؤلين:

وهل الأطفال لا يفهمون؟

وهل الأطفال لا يمكنهم تمثيل ما يتم قراءته؟

ويرى المؤلف أن لا ضير فى أن تكون القراءة هى الفهم، وأن يكون هذا المستوى من النظر إليها مناسبًا للأطفال؛ إذ لا قيمة للقراءة إن لم تؤد إلى فهم واستيعاب ما يتم قراءته.

بل يذهب المؤلف لأكثر من هذا، إذ يرى بأن القراءة أوسع من الفهم

والاستيعاب، بل التمثيل وابتكار مفاهيم جديدة والوصول إلى خلاصات ليست من أصل النص ومحتواه ، كأن يتوصل القارئ إلى ماانتواه الكاتب ، والظروف المحيطة بكاتب النص وزمن كتابته ، وما يمكن الإفادة منه، وغيرها من مضامين، فالقراءة لدينا هى التمثيل، أى دمج ما يقرأ مع ما هو مخزن فى الذاكرة، وما هو متكون لدى القارئ من ثقافة وخبرات سابقة فى وحدة كلية، وإنتاج مضامين وخلاصات ومعرفة جديدة ليست من أصل النص ومحتواه، وبذا يستقيم الوصف الإنسانى بأن الفرد مبتكر ومجدد(سليمان،١٩٩٦ ، ٢٠٠٣م).

٤- القراءة عملية تمثيل- Readingis a Representation act ونموذج المؤلف الخاص بعمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة (٢٠١٣م):

وبإمعان النظر إلى نموذج المؤلف أعلاه، والذى يتضمن عمليات القراءة وتدفق المعلومات المقروءة فى العقل البشرى. وحول ما يتضمنه نموذج عمليات القراءة يمكننا أن نضع نموذج التجهيز التالى لما يتم من عمليات أثناء معالجة القارئ لرسالة لغوية مكتوبة، وهذا النموذج يقوم على الافتراضات التالية:

١-القارىءالجيد لايقرأ كل مكونات الرسالة اللغوية(كلمة-جملة-فقرة - نص).

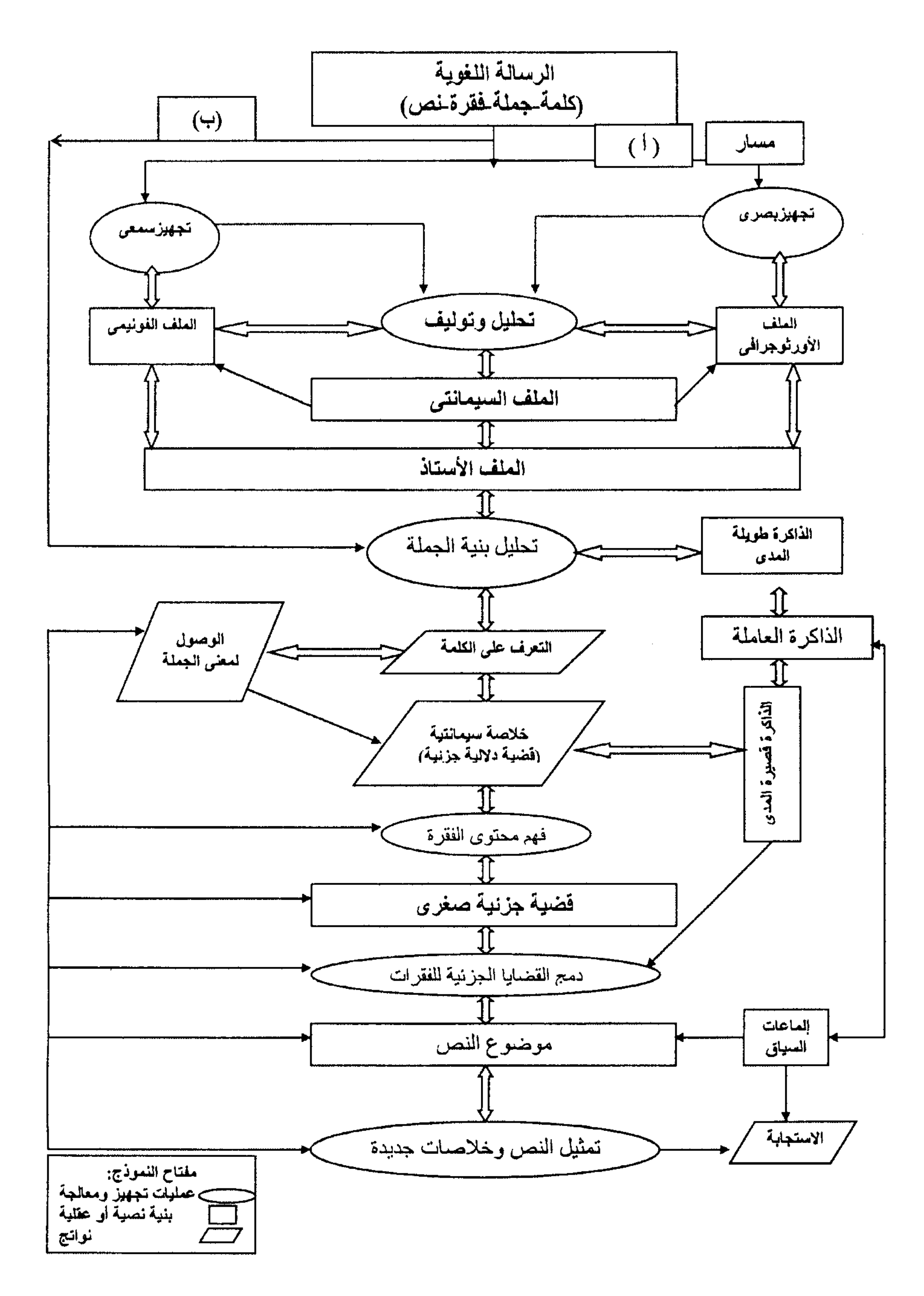
٢-القارئ الجيد يتنبأ بما سيأتى لاحقًا.

٣-يتوقف سرعة ودقة تجهيز الكلمات على خصائصها(بسيطة/ معقدة- قصيرة/ طويلة-مألوفة/ غير مألوفة-حسية/ تجريدية).

٥-دقة وسرعة فهم النص يتوقف على استخدام القارئ لإلماعات السياق.

٤- تجهيز النص بكفاءة يقوم على تفعيل عمليات القراءة آنيا وليس تتابعيًا.

وفيما يلى رسم توضيحى لنموذجنا الخاص بعمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة(٢٠١٣م):



نموذج عمليات ومسارات التجهيز أثناء القراءة لـ السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٣م):

إننا من خلال نموذجنا فى التجهيز أثناء القراءة المذكور أعلاه نـرى بـأن القـارئ عند قراءته رسالة لغوية(كلمة، جملة –فقرة–نص) يقـوم بتركيـز الانتبـاه والإدراك البصرى الحسى لما يقـرأه الطفـل ، ليقـوم بتحويـل الرسـالة اللغويـة إلى مقابلهـا الصوتى. والقارئ الجيد؛ أى الذى يتسم بالكفـاءة والجـودة فى القـراءة فإنـه لـيس بالضرورة أن يقوم بقراءة كل الحروف التى توجد فى الكلمة، ولا قراءة كـل كلـمات التعبيرة اللغوية التى يقرأها وبخاصة إذا الكلمة التى يقرأها بسيطة أو مألوفة وغـير معقدة، كما أنه ليس بالضرورة أن يقـرأ كـل كلـمات الجملـة أو التعبـيرة اللغويـة أو الجملة،وهنا سوف نجده يتخذ المسار (ب) لأنه أثناء القراءة لا يقوم بعملية إسراف انتباهى على مكونات الرسالة اللغوية سواء كانت هذه الرسالة قصيرة كـما فى حالـة الكلمات أو الجمل؛ حيث يعمد فى هذه الحالة إلى سرعة مسح ملفات المعجم العقلى ـ Mental Lexicon بصورة مؤتمتة تصل إلى حد التجهيز اللاشعورى، ومن ثم فإنـه يقوم بعملية تنبؤ سريعة. فالقارئ الجيد عند قراءته لكلمات بـسيطة، أو قـصيرة؛ أو مألوفة، أو حسية؛ تجده لا يركز على مكونات الكلمـة الداخليـة بـل يكتفـى بأخـذ ومضة انتباهيـة ـ Attention Puls للكلمـة كمـدرك كـلى ـ Gestalt.أمـا إذا كانـت الكلمة التى يقرأها طويلة أو معقدة أو غير مألوفـة فإنـه أثنـاء معالجتهـا وتجهيزهـا معجميًّا فإن القارئ الجيد قد يتأخر عن الحـالات الأولى قلـيلًا، وذلـك لأنـه يقـوم بعمليـات مـسح أعمـق ـ Deep Scanning عـن طريـق الملـف الأسـتاذ أو ملـف الـسيادةMaster File لمـستويات أعمـق لمـف التجهيـز الأرثـوجرافى (الإملائـى/ الكتاب)Orthographic File، وللملف الصوتى داخل المعجم العقـلى ـ Phonemic File، مع استهلاك جزء مـن الطاقـة الانتباهيـة البـصرية لتفعيـل معنـى الكلمـة فى الوصول إلى مكوناتها الكتابية والصوتية.

إن القارئ فى الحالة المتقدمة بالإضافة لما ذكر بعاليه يستغرق مزيدًا مـن الوقـت؛ لأنه يقوم بتفعيل دور أكبر للذاكرة العاملة ـ Working Memory فى مـسح الملفـات السابقة داخل الذاكرة طويلة المدى ـ Long-Term Memory وبخاصة إذا علمنا بأن تخزين الكلـمات ومقابلاتهـا الـصوتية والكتابيـة فى ملفـات المعجـم العقـلى مرتبـة

ومصنفة فى الداخل بحيث يوجد فى أعلى مستوى فيها الكلمات السهلة والبسيطة والمألوفة والحسية، ومن ثم فإنه فى حالة الكلمات القصيرة والبسطية وغير المعقدة والكلمات المألوفة والحسية فإنها تكون فى أعلى الملفات المعجمية، وعليه فإنه يسهل على القارئ استخراج المشابه الكتابى والصوتى لما يتم قراءته من المعجم العقلى والعكس صحيح.

إنه- القارئ الجيد- أثناء قراءته للرسالة اللغوية يقوم أثناء عملية التحويل بالتنبوء بما سيكون فى هذه الرسالة وذلك بعد أخذ ومضة انتباهية كلية لمجمل ما يقرأه، وهنا نجد أن الكلمة لو كانت شائعة أو مألوفة أو بسيطة أو حسية فإن القارئ قد لا يكون فى حاجة لقراءة كل حروفها بل يقوم بقراءتها قافذًا على بقية الحروف دون قراءة، فالقارئ الجيد الذى يتسم بالطلاقة فى القراءة ليس فى حاجة لقراءة كل ما هو معروض أمامه فى الرسالة اللغوية، وهو ما يمكن أن يقال عنه القراءة بسرعة مؤتمتة معتمدا على وفرة ماهو مخزن فى الذاكرة، وسرعة مسح ملف السيادة للملفات الكتابية والصوتية التى يخزن فيها الأشكال الكتابية والصوتية للكلمات، وحالما تكون الكلمة صعبة فإن القارئ يقوم بعملية همس داخلى مع مسح متعمق قليلًا للملفات الكتابية والصوتية داخل معجمه العقلى، علما بأن القارئ الجيد لا يستغرق وقتًا يذكر أثناء إجرائه لهذه العمليات متخذًا المسار(ب)، دونما أن يعول إلى حد بعيد على إجراء عمليات تشفير أرثوجرافية(إملائية / كتابية) وصوتية، ودون إجراء همس داخلى ـ Inner Voicingلعمليتى التحليل و التوليف كل ذلك يتم بسرعة فائقة تصل حد الأتمتة. أما القارئ غير الجيد أو الذى يعانى من صعوبة فى القراءة فإنه يأخذ المسار(أ) أثناء القراءة مستغرقًا وقتًا أطول فى إجراء عمليات مسح ملفات المعجم العقلى سواء كان ذلك يتعلق ببحث الملف الأرثوجرافى أو يتعلق بالملف الصوتى، إنه ـ أى القارئ الضعيف أو ذو الصعوبة فى القراءة ـ سوف يسرف فى الوقوف على تحديد ومعرفة المكونات الداخلية للكلمة ، والإسراف الشديد لما يقوم به من عمليات تحليل وتوليف أثناء الهمس الداخلى، وهو الأمر الذى سوف يجعل هناك تشتت للانتباه وتحلل وضياع للعديد من الحروف

ومقابلاتها الصوتية، بل ونسيان ما تم قراءته من قبل، الأمر الذى يؤدى إما إلى ضياع المعنى أو الاستدخال المشوه، وهو ما يؤدى بالتبعية إلى تولد معانى خاطئة لاختلال التصريف لبنية الكلمة أو اختلال التصريف البنائى صوتيًّا للجملة ككل نتيجة الخلل فى التحويل لما هو مكتوب إلى مقابلات صوتية.

إن القارئ الجيد هنا يمكن القول بأنه يتسم باتساع المدى الانتباهى حسيًّا؛ حيث عند قراءة الكلمة يقوم القارئ بالانتباه إلى سياقات مكتوبة موسعة كما يتحدد من بداية الكلمة إلى نهايتها، والوصول إلى تمييزها كمدرك بصرى كلى متمايز عما هو مخزون بذاكرته (معجمه العقلى Mental Lexicon)، ثم ينتقل الإدراك الكلى بهذه الطريقة إلى تمييز الاختلافات البينية بين الحروف التى تكون هذه الكلمة كمدرك بصرى كلى أو عام؛ أى أنه ينتقل من الكل إلى التفاصيل المتمايزة داخل الكلمة مع التمييز الدقيق بين الشكل الكتابى للحروف المتشابهة(تشفير كتابى/ إملائى Orthographic Encoding) بسرعة ودقة تصل حد الآلية لينتقل القارئ وذلك من خلال عرض المقابلات الصوتية للحروف وتجمعاتها داخل الكلمة على ملف التجهيز الصوتى داخل المعجم العقلى غير مبارح فى ذاتها اللحظة وهو يقوم بعمليتى التحليل والتوليف - عندما تكون الكلمات صعبة أو طويلة أو معقدة أو غير مألوفة- المعنى الذى يمكن أن تشير إليه الكلمة؛ لأن المعنى الخاص بالكلمة يؤثر فى تحليل وتوليف مكوناتها.

فى اللحظة ذاتها التى يمارس فيها القارئ العمليات السابقة يقوم الملف الأستاذ أو ملف السيادة ـ Master Fileداخل المعجم العقلى بمسح ـ Scanning المعجم العقلى؛ حيث يقوم المعجم العقلى باختيار الكلمات المشابهة للكلمة التى يتم قراءتها فى الشكل الكتابى متزامنًا فى المسح للملف الكتابى/ الإملائى ـ Orthographic File بمسح الملف الفونيمى أو الصوتي ـ Phonemic File، وهنا يقوم ملف السيادة بالإيعاز إلى القارئ باختيار الصوت المناسب والمعنى المناسب لهذا الصوت(عملية المطابقة أو التعرف ـ Identification or Recognition Processes)، وبذلك يكتمل للقارىء عملية التعرف على الكلمة جزئيًّا.

إن القارئ عندما يقوم بممارسة فعل القراءة لكلمة يقوم فى اللحظة نفسها وآنيًا بتحليل الكلمة إلى مكونات ومقاطع والتوليف والدمج بين هذه المقاطع- بخاصة فى حالة الكلمات الصعبة -الطويلة- المعقدة- غير المألوفة- المجردة، لايتم مايقوم به بمعزل عن المعنى الخاص بالكلمة فى ضوء معنى الجملة والفقرة وجوهر فكرة النص، حيث تمثل هذه التعابير اللغوية والأفكار الكلية سياقًا ضامنًا للمعنى، ويؤثر فى تحليل القارئ وتوليفه للكلمة التى يتم قراءتها- والمعنى الذى يمكنه التوصل إليه، وذلك لأن اللغة ليست حشدًا من الكلمات المتجاورة دون هدف أو معنى؛ وهى عملية إذا لم تتم بدقة وسرعة مناسبتين تصلا حد الأتمتة والآلية أو الممارسة اللاشعورية سوف لا تكون القراءة غير صحيحة ، وحتى لو كانت القراءة صحيحة ولكن القارئ مارس هذه العملية بصورة غير آلية أو بالسرعة المناسبة، فإن ذلك سوف يؤثر على دقة فهمه لمعنى ما يقرأه، وهذا الذى يفسر من وجهة نظرنا صعوبة القراءة.

فالطفل الذى يعانى من صعوبة القراءة يعانى من اضطراب فى ممارسة الانتباه والإدراك البصرى الحسى لما يقرأه مدى ومدة؛ فمن ناحية المدى يمكننا القول بأن الطفل ذا الصعوبة فى التعلم يتسم بمحدودية مدى الانتباه والإدراك الحسى؛ فإذا كان الطفل الطبيعى يتسم بأن مدى الانتباه لديه يتراوح من (٩) إلى (٥) أحرف يمكن له أن يستدخلها آنيًا إذا ما وجدت فى كلمة فإن الطفل ذا الصعوبة فى التعلم يتسم بأن مدى انتباهه وادراكه الحسى لايزيد عن(٤) أحرف، وقد توصلت دراسة أجراها المؤلف(١٩٩٢م) بأن مدى ذاكرة أطفال المدارس الإعدادية من الصف الأول والثانى لا يزيد عن ٣،٥ وحدة صغيرة(حرف أو عدد).

ومن المعروف أن الطفل عند قراءة الكلمة يقوم بالانتباه إلى الكلمة موسعة؛ أى من بداية الكلمة إلى نهايتها مع التركيز فى الوقت ذاته على تفاصيلها الداخلية، وهنا سوف نجد بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم سوف يتعثرون بصورة ملحوظة عند قراءتهم للكلمات التى يزيد عدد أحرفها عن أربعة أحرف.أما من ناحية المدة فمن المعروف بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم لا يتسم انتباههم بالمداومة

والاستقرار فترة مناسبة للمثيرات التى ينتبهون إليها؛ حيث يتسمون فى غالبهم بتشتت الانتباه، وهو ما يؤدى إلى تفويت بعض أحرف الكلمة من الاستدخال، أو حتى الاستدخال الدقيق الذى يجعل من الحرف الذى ينتبه إليه ذات صفات مميزة تفرق به وتميزه عن الحرف المشابه.

كما أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يمكن تفسير صعوبة القراءة لديهم كنتاج لما يعانونه من اضطراب فى الإدراك البصرى الحسى للكلمات، والوصول إلى تمييزها كمدرك بصرى كلى متمايزًا عما يجاور الكلمة التى يقوم بقراءتها أو تمييزها عن الكلمات المخزنة لديه فى الذاكرة ، هو أمر طبيعى لديهم؛ إذ المتأمل فى التراث الخاص بصعوبات التعلم وأدبياته يجد أن غالبية هؤلاء الأطفال يعانون من صعوبات فى الإدراك البصرى الحسى؛ حيث لا يستطيعون بسهولة وسرعة تمييز الاختلافات البينية بين الحروف التى تكون هذه الكلمة كمدرك بصرى وبخاصةالتمييز الدقيق بين الشكل الكتابى للحروف المتشابهة (صعوبة التشفير الكتابى/ الإملائى).

وفى هذا الإطار أثبتت نتائج العديد من الدراسات بأن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات واضحة فى التجهيز البصرى لسلاسل المثيرات المتجاورة، ومثل هذا النوع من المثيرات أو المهام يعد ذات أهمية كبيرة فى قياس هذا الجانب؛ لأنه يقيس التجهيز الخاص بالناحية الكتابية أو الشكل الكتابى مستقلًا فى تجهيزه عن الناحية الصوتية؛ حيث يستخدم فى هذا النوع من المهام عرض سلاسل من الأحرف أسفلها سلسلة مناظرة من الأرقام، طول السلسلة يتراواح من ٤ إلى ٦ مثيرات تعرض على شاشة كمبيوتر فى مدة قدرها ٢٠٠ ثانية، وعلى الطفل أن يقرر فى العرض الثانى ما إذا كانت سلسلة الحروف والأرقام مطابقة لترتيب العرض الأول نفسه أم لا، وفى مرة أخرى يمكن أن يسأل ليقرر بعد عرض كل سلسلة منفردة ما إذا كانت مطابقة فى ترتيبها عند العرض فى المرة الأولى أم لا. مرة لسلسة الأرقام وأخرى لسلسلة الأحرف. ولقد فسر ضعف الأداء لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة فى هذا الجانب إلى القصور البصرى فى الانتباه؛ إذ يتسم هؤلاء الأطفال تفسيرًا لهذا بأنهم يتسمون بانخفاض السعة الانتباهية بصريًا.

كما دأب بعض الباحثين على استخدام النموذج المقوى فى اختبار القدرة على التجهيز البصرى لدى ذوى صعوبات القراءة وذلك من خلال عرض سلسلة من الأحرف، يليها عرض سلسلتين من الأحرف إحداهما فوق الأخرى فى مدة عرض(١٠٠) ثانية، وعلى الطفل أن يقرر أى من السلسلتين مطابقًا للسلسلة الأولى التى تم عرضها منفردة، على أن يؤخذ ترتيب المثيرات فى الحكم بالاستجابة، وقد فسر الضعف لدى ذوى صعوبات القراءة فى أداء هذه المهام فى ضوء أنهم يعانون من قصور فى التجهيز المتوازي ـ Parallel Processing، ولا يرجع إلى القصور فى الناحية الانتباهية -البصرية، إنما يرجع إلى القصور فى التجهيز المتتابع أو التجهيز المتسلسل ـ Serial Processing .

هذا فضلًا عن أن هؤلاء الأطفال قد يعانون من إرباكية عالية عند مسح المعجم العقلى لاختيار الكلمات المشابهة للكلمة التى يتم قراءتها فى الشكل الكتابى وذلك للإرباكية والتشتت الزائد عند مسح للملف الكتابى/ الإملائى والملف الفونيمى أو الصوتى من خلال الملف الأستاذ أو ملف السيادة ،أى أنه لايستطع أن يصل إلى اختيار الصوت المناسب والمعنى المناسب لهذا الصوت؛ أى أنه يعانى بالإضافة للصعوبات المتقدمة من صعوبة فى عملية المطابقة أو التعرف، والتى يكتمل من خلالها عملية التعرف على الكلمة.

وفى هذا الإطار نجد ما يؤكد صدق نموذجنا لهذا التفسير؛ ففى دراسة أجريت سنة (٢٠٠٥م)(*) على عينة قوامها(١٩) طفلًا من الأطفال ذوى صعوبات القراءة بالصين، وعينة قوامها(٢٠) طفلًا من العاديين؛ ذلك بهدف الوقوف على الفروق بينهما فى دقة وسرعة التجهيز الصوتى (اكتشاف الصويتة، سرعة التسمية، التجهيز الأرثوجرافى، والوعى الصوتى)، وقد كشفت الدراسة عن وجود فروق دالة

(*) تم رفع أسماء الباحثين الأجانب وذلك لقيام بعض الباحثين بأخذ الترجمة من المتن ثم أخذ المراجع الأجنبية من الخلف وإثباتها لأنفسهم على أنها من صميم عملهم ، علمًا بأن الأصول الأجنبية لدى المؤلف.

إحصائيًا بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى جميع متغيرات الدراسة لصالح العاديين حيث اتسم أداؤهم بالسرعة والدقة مقارنة بذوى صعوبات القراءة.

كما أجرى آخر دراسة سنة (٢٠٠٥م) على عينة قوامها (٦١) طفلًا من أطفال الصف الثالث (٣٥إناث/ ٢٦ذكور) من ذوى صعوبات القراءة، وعينة من العاديين قوامها (٣٠) طفلًا من أطفال الصف الثالث (١٧إناث/ ١٣ذكور) ، وعينتين أخريين من ذوى صعوبات القراءة والعاديين قوام كل واحدة منهما (٥٠) طفلًا من أطفال الصف الخامس بهدف معرفة أى من المتغيرات له قدرة تمييزية بين العاديين وذوى صعوبات القراءة ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن التجهيز الصوتى، وسرعة التسمية، والذاكرة العاملة لها قدرة تمييزية عالية بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين ؛ حيث كلما زادت حدة الصعوبة فى القراءة كلما قلت كفاءة التجهيز ويحدث بطء شديد فى سرعة التسمية، وتقل كفاءة الذاكرة العاملة.

كما أن من التفسيرات المقبولة-من وجهة نظر المؤلف- والتى تعد ذات أهمية بالغة فى تفسير صعوبة القراءة طبقًا لنموذجنا واحدة من العمليات المهمة التى لا تجدها فى النماذج العالمية، ولم يلتفت لها غيرنا، وخرجنا بها من نتاج التحليل، ألا وهى عملية السرعة المؤتمتة فى القراءة للسياقات اللغوية المحدودة كالأحرف، وتجمعات بعضها، والكلمة، والكلمتين؛ حيث يفيد تحليل أدبيات مجال القراءة وفهم اللغة وصعوبات التعلم أن القارئ الجيد قد لا يقرأ كل الحروف ولا كل الكلمات؛ لأنه بتوقد ذهنه وتمكنه من فعل القراءة قد يتنبأ بما سيكون من ألفاظ ومعان، ومن ثم، فإنه ليس فى حاجة لقراءة كل ماهو أمامه .كما أن الكلمات غير المألوفة أو الطويلة أو غير الشائعة؛ والتى قد تحتاج لقراءة كل مكوناتها نجد أن القارئ الجيد يقوم بعملية التوليف و التحليل بسرعة فائقة قد تصل إلى حد الأتمتة، وهذا مالا تجده فى حالات الأطفال ذوى صعوبات التعلم؛ حيث أنهم يقرءون كل حرف، وكل كلمة، أو بصورة أدق، يمعنون ما يوجد لديهم من انتباه على كل حرف وكل كلمة، كما أنهم يستغلون وقتًا طويلًا فى القراءة مع الاشتباك فيما يوجد لديهم

من تشتت انتباه، وهو ما يؤدى إلى عدم استدخال بعض الأحرف، وهذا قد يفسر ما يحدث لديهم من حذف، واستبدال، وتشويه، وإضافة بعض الأحرف للكلمات التى يقرأونها، وفى هذا الإطار نجد ما يؤيد ما ارتأيناه فى تفسيرناهذا حيث أجريت دراسة حديثة سنة(٢٠١١م) قامت على استخدام مهام لقياس التجهيز البصرى مفادها عرض سلسلتين من الأحرف جنبًا إلى جنب وعلى المفحوص أن يقرر بنعم أو لا ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين فيما تتضمنه من مثيرات وبالترتيب نفسه. وقد كشفت الدراسة عن ضعف ذوى صعوبات القراءة من خلال زمن الكمون مقارنة بالعاديين.

وقد تكونت عينة الدراسة من(٣٢) طالبًا جامعيًّا من الديسلكسيين و (٢٢) طالبًا من العاديين جميعهم من طلبة جامعة برمنجهام وجامعة أوستون، يتسمون بأن ذكاؤهم عادى كما قيس بمقياس وكسلر ١٩٨١م، أيضًا ينخفض آداؤهم فى القراءة والتهجى بانحرافين معياريين سالبين مقارنة بمتوسط أداء المجموعة الضابطة فى واحد من الاختبارات فقط (قراءة كلمات منفردة و لاكلمات، تهجئة كلمات ولا كلمات و قراءة نصوص)، علمًا بأنه فيما يخص القراءة فقد أخذ فى الاعتبار عند التقييم محكى الدقة والسرعة، ولايوجد فى تاريخهم الطبى مايشير إلى أنهم كانوا أو يعانوا حاليًّا من قصور أو مشكلات عصبية أو نفسية.

ولايقف الحد لدى السرعة والدقة فى تمييز الحروف والكلمات ـ بل امتد القصور إلى دقة تمييز الأشكال، ففى دراسة أجريت سنة (٢٠٠٠م) على عينة قوامها (٢٤٥٠) طفلًا من الأطفال الأمريكيين ، نصفهم من الأطفال العاديين والنصف الآخر من الأطفال ذوى صعوبات القراءة، تتراوح أعمارهم من (٦) إلى(١٦) سنة ، وذلك بهدف قياس الفروق بين عينتى الدراسة فى سرعة تسمية الألوان،والأشكال ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠١) بين ذوى صعوبات القراءة و العاديين فى سرعة تسمية الألوان فى جميع المراحل العمرية لصالح الأطفال العاديين، بينما لا توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة والعاديين فى دقة تسمية الأشكال فى أى مرحلة عمرية .

ومن المتغيرات التى يمكن فى ضوئها تفسير صعوبة القراءة هو أنهم فى الوقت نفسه الذى يقومون فيه بالتجهيز الكتابى يقومون آنيا بتجهيز ما يتم استدخاله صوتيًّا، ولأن ذوى صعوبات القراءة يعانون من تشتت انتباه إدراكى (بصرى / أو سمعى) فإنهم يعانون من إرباكية كبيرة فى دقة وسرعة التجهيز الفونيمى.

وفى هذا السياق أجريت دراسة سنة (٢٠٠٢م) هدفت إلى بحث الفروق فى التجهيز الصوتى، وسرعة تسمية المثيرات اللفظية، والأشكال، والأرقام بين عينة قوامها (٧٨) طفلًا من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبة فى القراءة ، وعينة قوامها (٧٧) طفلًا من أقرانهم العاديين ، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٧) سنوات و(٧) أشهر إلى (١٠) سنوات، (٦) أشهر، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠.٠٠١) بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى التجهيز الصوتى وسرعة تسمية المثيرات اللغوية لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق بين عينتى الدراسة فى سرعة تسمية الأشكال والأرقام.

كما أجريت دراسة أخرى سنة(٢٠٠٢م) على عينة قوامها (٢٧٩) من الأطفال ذوى صعوبات القراءة وأقرانهم من العاديين من الذين يقعون فى الصفين الثانى والرابع الابتدائى وذلك بهدف بحث الفروق بين الفئتين فى سرعة التجهيز الصوتى وسرعة التسمية والوعى الصوتى، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى متغيرات الدراسة لصالح العاديين.

ويرى المؤلف بأن القراءة لو وقفت حد أنها عملية فهم لكان المتوصل إليه لا يتعدى حروف وكلمات وجمل وتعابير وفقرات النص؛ إذ الفهم يعنى فيما يعنى الوصول إلى الخلاصة والفكرة الكلية للنص، لكن يبقى الوصول إلى استنتاجات وخلاصات وأفكار ليست من متن النص ومحتواه أمر يتعدى حدود ما هو مكتوب، وأن الوصول إلى أفكار وخلاصات تتعدى النص يتفق وخاصية الابتكارية التى تمثل جوهره طبيعته وتكوينه.

ـ لماذ؟

لأن القارئ لو وقفت خلاصاته حد ما هو مكتوب بالنص فلا يكون قد أضاف شيئًا، أو ابتكر جديدًا أو أو عزت المادة المقروءة لاستعدادات الابتكار والإبداع الكامنة ضمن تكوينه الجبلى والخلقى الذى يعبر عن طبيعة راقية وسامقة فى مملكة المخلوقات، فالإنسان بفطرة الخلق والتكوين ليس اجتراريًا فحسب ينتج ما يضع أمامه، ولكنه مزود بأعقد جهاز معرفى يمكنه من تشفير الرموز والمعرفة والتكيف معها، وفهمها، وتعديلها، وتحويرها، وتهذيبها، وومكاملتها مع مالديه من معارف وأفكار مخزنة فى الذاكرة ليقوم بتمثيلها تمثيلًا راقيًّا يتسق وطبيعة ماركب فيه ليصل إلى أفكار جديدة وخلاصات ليست من النص، ولكنها تتصل به على نحو من الأنحاء، وإن بقيت فى مجملها أفكارًا وخلاصات ليست من متنه وموضوعه.

ـ إن عملية التمثيل أكبر من عملية الفهم:

إذ القراءة كعملية تمثيل تقوم على تفعيل عمليات القراءة السابقة متفاعلة مع أصول الاستنتاج؛ حيث يقوم القارئ بصياغة فروضه حول معنى ما يقرأه، واختبار هذه الفروض متصلًا فى اختبار فروضه بمسح الملفات التركيبية والسيمانتية(ملفات المعنى والدلالة)؛ وذلك بهدف الوصول إلى المعنى والخلاصة لما يتم قراءته غير معزول فى تفكيره عن تفعيل ما هو مخزن بالذاكرة من معارف وخلاصات سابقة تمهيدًا لخلق معارف وخلاصات وأفكار جديدة ليست من أصل النص ومحتواه وفحواه.

إنها عملية يتلخص عملها فى عمليات تجهيز ومعالجة على أعمق مستوى من مستويات التجهيز، تقوم على الوصول إلى الخلاصات المستنتجة والأفكار المستلهمة والفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية ليصلها بما هو مخزون لديه فى الذاكرة موصولًا بالمعرفة العالمية والسياق المعرفى المعولم، ليصل إلى أفكار وخلاصات ليست من أصل النص ومتنه؛ لذا فإن القراءة عندنا تتعدى الفهم ترجمة وتفسيرًا وتحويلًا إلى التمثيل لتتضمن الفهم والتمثيل وما يزيد.

وبقدر ما يكون النص سهلًا تكون دقة وسرعة الوصول إلى معانى الكلمات والجمل والتعابير والفقرات والنص ككل، بينما إذا كان النص معبأ بالكثير من الكلمات غير الشائعة أو الصعبة أو غير المألوفة أو التجريدية يكون العكس صحيحًا (سليمان،٢٠٠٥م).

وعملية التمثيل هذه يقدر لها زمنها، إذ الزمن المستغرق فى التجهيز والاستخلاص والوصول إلى استنتاجات وأفكار جديدة يجب أن يتم فى زمن قصير؛ إذ السرعة فى التجهيز مؤشر على كفاءة التجهيزوالتمثيل، وهذا الذى نسميه بالطلاقة فى القراءة ـ Fluency in Reading .

وهو مفهوم يشير إلى القدرة على تعرف الكلمات بسرعة، وقراءة الجمل والنصوص الطويلة والموسعة بطريقة سهلة بحيث تؤدى إلى فهم لهذه المواد القرائية التى تم قراءتها ثم تمثيلها وصولًا إلى استنتاجات وخلاصات وأفكار جديدة.

والطلاقة فى القراءة ما من شك أنها تتأثر بسرعة ودقة التجهيز الكتابى والصوتى إلى درجة كبيرة، ومن ثم يعد من الطبيعى تفسير القصور فى الطلاقة للقصور فيما سبق، ولعل ما يؤكد ذلك أن دراسة أجراها أكثر من أربعة باحثين سنة(٢٠٠٦م) هدفت إلى بحث سرعة تسمية الحروف، والوعى الصوتى، و الإدراك الأرثوجرافى، ومدى إسهام هذه المتغيرات فى دقة وسرعة قراءة الكلمات والنصوص الموسعة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات القراءة قوامها(١٢٣) طفلًا، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦) إلى (٨) سنوات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن اتسام أداء عينة الدراسة بالقصور الشديد فى المتغيرات السابقة طبقًا لما تشير إليه معايير الاختبارات وارتباط سرعة تسمية الحروف ارتباطًا دالًا إحصائيًا بالإدراك الأرثوجرافى ، وارتباط المتغيرين الأخيرين بالطلاقة.

وفى الإطار ذاته يأتى ما يؤكد صدق تصورنا، ففى دراسة أجرها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٨م) بهدف تتبع الفروق فى طلاقة القراءة لدى عينة من الأطفال قوامها(٢٥) طفلًا ذوى إعاقة فى الكلام، وعينة قوامها(٢٥) طفلًا ذوى إعاقة فى

اللغة، يقعون فى الصفوف الدراسية من الأول حتى الثالث، ذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى طلاقة أى من فئتى الدراسة يعادل طلاقة القراءة لمن هم فى الصف الأول ، كما أظهر الأطفال ذوو الإعاقة فى الكلام مستوى أفضل من فئة الأطفال ذوى الإعاقة فى اللغة فى طلاقة القراءة.

وفى دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٦م) هدفت إلى بحث سرعة تسمية الحروف، والوعى الصوتى، و الإدراك الأرثوجرافى، ومدى إسهام هذه المتغيرات فى دقة وسرعة قراءة الكلمات والنصوص الموسعة لدى عينة من الأطفال ذوى صعوبات القراءة قوامها(١٢٣) طفلًا تتراوح أعمارهم الزمنية من (٦) إلى (٨) سنوات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن اتسام أداء عينة الدراسة بالقصور الشديد فى المتغيرات السابقة طبقًا لما تشير إليه معايير الاختبارات وارتباط سرعة تسمية الحروف ارتباطًا دالًا إحصائيًا بالإدراك الأرثوجرافى ، وارتباط المتغيرين الأخيرين بالطلاقة.

لكن فى المقابل قد نجد الكثير من الأطفال الذين توجد لديهم صعوبة فى تعرف أو إدراك الكلمة ، أوالذين يعانون من صعوبات فى ترميز وتشفير لهذه الكلمات يتأخرون فى فهم ما يقرءونه؛ وذلك لاستنفاذهم الجزء الأكبر من طاقتهم فى الحملقة والتركيز على الكلمة ـ Duration التى يتم قراءتها، فضلًا عن قضائهم لوقت طويل فى قراءة هذه الكلمات؛ مما يجعل هناك نوع من التشتت والإعادة والتكرار ـ Rehearsal أثناء القراءة لهذه الكلمات؛ الأمر الذى يجعل أفكارًا كثيرة مستوحاة من المادة القرائية تتوه وتتبعثر، أو لا يصل الطفل ذو الصعوبة إلى بعضها الآخر ، وهو ما يؤدى فى النهاية أيضًا إلى تأثر قراءتهم الشفهية تأثرًا سلبيًا؛ لأن الطفل كى يفهم لا بد له أن يقيم جسرًا بين ما يقرأه وبين ما لديه من خبرات ومعانى سابقة وبالسرعة المناسبة (سليمان، ٢٠٠٩م).

ومن المتعارف عليه فى علم النفس اللغوى أن الأطفال أو التلاميذ فى حاجة ماسة للقراءة الجهرية والقراءة الصامتة كى يستطيعوا أن يبنوا أو يصلوا إلى الطلاقة فى القراءة، إلا أنه من سوء الحظ أننا نجد أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى

القراءة أو الضعاف فيها لا يحبون القراءة من الأصل، و لا ينهمكون فيها، ولا يندمجون فى المواقف القرائية، ومن هنا فقد أصبح على الخبير فى مجال صعوبات التعلم أن يتخذ الإستراتيجيات والطرائق النوعية التى تجعل من القراءة مادة محببة وممتعة بما يجعل هؤلاء التلاميذ أو الأطفال راغبين فيها عن حب ومتعة(سليمان، ٢٠٠٦م).

وقد يؤدى القصور فيما تقدم إلى حذف وإضافة بعض الكلمات إلى الجمل والتعابير اللغوية التى يقرأها، باعتبار أن اللغة ليست حشدًا من الكلمات المتجاورة دون تفاعل وتعاضد وتأثير وتأثر فى بعضها بعضًا أو بين بعضها البعض، إنما هى مكونات متعاضدة ومتفاعلة ومتكاملة ضمن سياق كلى حامل للمعنى وضامن له، وهو ما يجعلهم غير قادرين على فهم هذه الجمل وتلك التعابير أو السياقات اللغوية الموسعة، وهو مايؤدى بالتبعية إلى قصور قدرتهم على إنتاج جمل وتعابير لغوية دقيقة وصحيحة فى تركيبها، وهذا ما يسمى بقصور القدرة على تجهيز التراكيب(التجهيز السينتاكتى).

وهو المفهوم الذى يشير إلى القواعد التى تحكم بنية الكلمة وتصرفاتها الداخلية، كما تحكم أيضًا الترابطات بين الكلمات التى تقود إلى تكوين وحدات ذات معنى ، كأشباه الجمل والتعابير والجمل .

وتحدد قواعد التراكيب ترتيب الكلمات ، وتنظيم الجمل، والعلاقات بين الكلمات وفئات الكلمات، ومكونات الجمل كأشباه الجمل الاسمية والجمل الفعلية. كما تمكن معرفة الفرد بالتراكيب من إصدار أحكامه حول مدى سلامة بناء العبارة من الناحية التركيبية والنحوية، ولهذا يصنف العلم بالتراكيب على أنه فرع من فروع اللغة- وهو هنا عملية من عمليات القراءة – تركز على شئون التنظيم، وهو واحد من أهم عناصر الدلالة أو المعنى باعتبار أن اللغة تتكون من نسقين كبيرين هما: ١ـ الصوت. ٢ ـ الدلالة ـ وتتكون من معانى الكلمات ـ Lexicology؛ وقواعد التنظيم ـ Syntax؛ وقواعد البنية ـ Morphology؛ وقواعد الأسلوب(وافى، ١٩٤٥م).

ومن المعروف بأن العلم بالتراكيب وتجهيزها يخص العلم بنظام النسج والإعراب وقواعد الموسيقى والتنغيم وبدونه تختل الأوزان والتصريفات والنغمات لما يتم قراءته، وبذا يتبدل المعنى ويتغير.

ويلعب العلم بالتركيب أو ما يسمى بشأن النظم والقواعد والإعراب واحدًا من أهم العمليات التى تؤدى إلى الفهم وإنتاج الجمل والتعابير التى لها معنى؛ فتعبيرة مثل: ذهب على إلى المدرسة، سليمة لغويًا لأن نظمها مطابقًا لقواعد النظم فى اللغة، بينما الكلمات نفسها إذا ما شذت عن القواعد الصحيحة فى النظم سوف لا يكون لها معنى كأن يتم نظمها هكذا : المدرسة على ذهب إلى.

وقد تكون التعبيرة اللغوية صحيحة تركيبيًا إلا أنها غير صحيحة لغويًا، وهو مايسمى بالجمل الكاذبة عند الفهامة سيباويه، وذلك كما فى:"ذهبت إلى المدرسة غدًا وسأذهب إلى الحديقة أمس". وبالنظر إلى مثل هذه التعبيرة اللغوية تجد أنها تتبع قواعد النظم اللغوى إلا أنها تعد جملة غير صحيحة؛ وسبب عدم صحتها هو المعنى، إذ لا معنى لهذه العبارة ، أو بصور أدق إنها من الجمل الكاذبة فى العرف اللغوى أوعند اللغويين وبخاصة عند خالد الذكر "سيباويه".وبذا نجد أن هناك علاقة عضوية وتفاعلية بين التركيب من ناحية الترتيب ونظم الكلمات داخل بناء التعبيرة اللغوية من جهة وبين المعنى من جهة أخرى.

وقد ذهب بدجت وآخرون سنة(١٩٩٦م) Padget et al ., 1996 إلى أن هناك بروفيلًا خاصًا ومميزًا لذوى صعوبة القراءة مستوحى من دراسة عدد من المتغيرات الأكاديمية والمعرفية، هذا البر وفيل المميز للأطفال ذوى صعوبات القراءة يفيد فى عملية التشخيص، ويقلل إمكانية الوقوع فى أخطاء التشخيص.

ومن خصائص أو مميزات هذا البر وفيل : أن مستوى الفهم الاستماعى ونسبة الذكاء يقع فى مدى المتوسط وحتى المستوى المرتفع ، وأن مستوى الفهم القرائى لديهم أقل بصورة دالة إحصائيًا من مستوى الفهم الاستماعى، وأقل من نسبة ذكائهم بصورة دالة إحصائيًا فى الوقت نفسه؛ أى أنه فرق أكبر من واحد انحراف

معيارى.كما أن مهاجمة الكلمة ، والتعرف على الكلمة والتهجى (يعنى : ترميز اللاكلمات) ومهارات الوعى أقل من المتوقع بكثير لعمرهم الزمنى، ويعد هذا المؤشر لدى بعض الباحثين مؤشرًا على صعوبة القراءة، كما يعتبر مؤشرًا على الجدارة لتلقى العلاج وخدمات التربية الخاصة.

ويرى المؤلف بأن هذا الرأى ليس صحيحًا على طول الخط؛ حيث يمكن اعتماده من وجهة نظرنا فى السنوات الباكرة للطفل، وبالتحديد حتى سن العاشرة؛ حيث توصلت العديد من نتائج البحوث وأراء العديد من العلماء إلى أن غالبية الأطفال بعد سن العاشرة يحدث لديهم ما يسمى بالانفجار القرائى ؛ حيث لوحظ زيادة سريعة جدًّا وملحوظة فى مستوى قراءة العديد من الأطفال، وهو مالا يجعل هنالك وجود فروق بين مستوى الفهم الاستماعى ومستوى الفهم القرائى.

على أننا ننوه بأن ارتفاع مستوى الفهم الاستماعى على مستوى الفهم القرائى فى باكر حياة الطفل إنما يرجع من وجهة نظرنا إلى أن السمع والاستماع أسبق فى الظهور على القراءة، وهو ما يعنى أن السمع والاستماع قد تلقى خبرة و تدريبًا فترة زمنية أطول من تلك التى تلقاها الطفل فيما يخص القراءة والفهم القرائى، فالسمع والاستماع مهارة من الدرجة الأولى بينما القراءة والفهم القرائى مهارة من الدرجة الثالثة فى ترتيب ظهور مهارات اللغة.

إن الفهم القرائى* ــ Reading Comprehension لدينا هو عملية تفكير، وخلاصة تمثيل، ففى الوقت الذى يقرأ فيه الطفل هو الوقت ذاته الذى يحاول فيه أن يفهم غيرمنفك عن النظر إلى النظم والترتيب من خلال ما أسميناه بتجهيز ومعالجة التراكيب، فالقراءة تأخذ مسارًا أفقيا بينما فهم ما يتم قراءته يتخذ مسارًا دائريًّا؛ لأننا عندما نقرأ فإن العين تتحرك من اليسار إلى اليمين، ومن اليمين إلى

* أخذت الفكرة الرئيسة فى هذا الجانب بتصرف وزيادة من مؤلفنا السابق: الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية(٢٠٠٦م). القاهرة : دار الفكر العربى.

اليسار فى الوقت الذى يدور العقل والتفكير دائريًّا ممسكًا العقل أثناء ذلك ببعض الأفكار والكلمات لا تفارقه حتى ينتهى الفرد من قراءة آخر كلمة .

ففى القراءة تتدفق الحروف والكلمات خطيًّا فى الوقت الذى يتحرك فيه التفكير دائريًّا؛ حيث يتم الربط بين الكلمة التى يتم قراءتها توًا مع الكلمات التى تم قراءتها آنفًا، والكل معروض على المخزون لدى القارئ من معارف وخبرات، وعليه فإنه فى هذه الحالة يجب على الطفل الذى يقرأ أن يعبر تلك الهوة بين المعلومات التى يتم عرضها فى النص المكتوب والمعرفة التى يمتلكها؛ وذلك لأن الفهم القرائى يتضمن التفكير.

إنها عملية تفكير فى المقام الأول والأخير. إن القراءة – طبقًا لما نراه– عملية تعتمد على عملية عقلية كبرى، هى عملية التكيف مع المعلومات الجديدة التى يقرأها الطفل فى النص، ومن خلال هذه العملية يقوم الطفل أو القارئ بعامة بتفعيل عمليتين فرعيتين ، هما عملية المواءمة والتمثيل؛ حيث يتطلب الأمر استدخال الأفكار الجديدة المستوحاة مما يتم قراءته، وهنا قد تكون الأفكار المستدخلة هذه متصادمة مع ماهو مخزون فى الذاكرة وفى هذه الحالة يحاول القارئ فى فك هذا التصادم والوصول لحل، وإما ما يتم استدخاله يضيف جديدًا إليه من أفكار؛ ففى حالة التصادم على الطفل أن يوائم بين الأفكار الجديدة التى تم استدخالها والأفكار القديمة المخزونة لديه وصولًا لحل هذا التصادم والصراع المعرفى الناتج، وفى الحالة الثانية يقوم القارئ بدمج ومكاملة الأفكار الجديدة المستدخلة مع ما لديه من أفكار جزئية مخزنة ليقوم بعملية تمثيل لكل الأفكار وصولًا إلى أفكار جديدة.

فالقراءة ليست حملقة أو نظر أو قلب الحشود المكتوبة من الكلمات إلى أصوات دون تفكير وتبصر، وإعمال نظر وتدبر وتفكر، والاستفادة مما لديه ومما هو مكتوب. فالفهم القرائى يعتمد على ما يستحضره القارئ عن النص المكتوب اعتمادًا على خبرات القارئ السابقة ، والمعرفة باللغة ، والتعرف على التراكيب من الناحية التركيبية والقواعدية، وكذلك على وفرة الهاديات أو التلميحات التى توجد بالنص.

إن عملية القراءة عملية تفكير فى أساسها، وهو ما يشار إليه دائمًا من أن الفهم القرائى عملية تجهيز ذهنى لما يتم قراءته ، مخاضها هو الحصول على المعنى مما يقرأه الفرد ؛ حيث أنه خلال عملية القراءة لا تكتمل الفكرة أو الأفكار التى يمكن للقارئ أن يصل إليها إلا بعد أن ينتهى من قراءة آخر كلمة فى العبارة . والأمر لا يلغ أن هناك من القراء من يصلون إلى المعنى قبل انتهاء القراءة اعتمادًا على ما يمتلكونه من قدرة عالية على التنبوء، واعتمادًا على تفعيل السياق وهاديات وتلميحات ما بالنص، وهو ما يرقى وجهة نظرنا بأن عملية القراءة ليست عملية فهم فقط بل هى تتعدى ذلك لنراها عملية تمثيل ـ Representation Act.

إننا يجب أن نؤكد على أن هناك العديد من العوامل التى تؤثر فى مستوى المادة التى يستطيع الطفل قراءتها؛ أى فهمها وتمثيلها كالخلفية الثقافية، ومدى وعمق تأثر القارئ باللهجات العامية ، والاهتمام ، وطبيعة الموقف القرائى، والدافعية، وصعوبة النص، وعدد الكلمات الصعبة أو غير المالوفة الموجودة بالنص، وطبيعة، وقلة وكثرة استخدام الكلمات الوظيفية فى النص ، وفرة الإلماعات أو هاديات النص.

ولكى نفهم أو نتعرف بعمق عن: لماذا توجد صعوبة فى الفهم القرائى لدى فرد ما؛ فإننا يجب أن نبحث عن: كيف يتعلم هذا الفرد وينجز ما ينجزه فى المواقف المختلفة، وكيف يؤدى المهام القرائية المختلفة؟

ومن العوامل ذات الأهمية البالغة والتى تساعد القارئ للوصول إلى فهم ما يقرأه ، هو الاستفادة من إلماعات أو تلميحات السياق ـ Clues ، إذ التعويل عليها فى القراءة يؤدى إلى جودة الفهم، وكلما كثرت هذه الإلماعات والتلميحات، وقام القارئ بتفعيل الإفادة منها كلما كان الفهم أكثر سرعة وأجود.

وكثرة وجود هذه الإلماعات يسمى أثر الوفرة فى الفهم.

لكن إلى ماذا تشير إلماعات النص أو هادياته؟

إنها فكرة تشير إلى إرسال الرسالة نفسها اللغوية فى النص ذاته ولكن فى صورة

لغوية أخرى، بمعنى أن المعلومات المستقاة من مصدر ما تدعم وتقوى وتؤازر المعلومات ذاتها من مصدر آخر.

إنها عملية تدعيم وتعزيز وتقوية ـ Enhancing and Reinforcing للمنتوى فى الرسالة اللغوية، ومثل هذه الهاديات أو التلميحات أو الإلماعات Clues تساعد القارئ على بناء المعنى المستلهم أو المستخلص من النص المكتوب؛ وعليه فإن الفهم القرائى يتطلب من القارئ تفاعلًا نشطًا وإيجابيًّا مع النص؛ حيث يجب على القارئ عند ممارسة فعل القراءة أن يكون مشاركًا نشطًا ومتفاعلًا بصورة إيجابية مع النص المكتوب ، كما يجب عليه أن يربط بين ما لديه من خبرات ومعلومات ومعارف سابقة مع تلك التى توجد بالنص الذى يقوم بقراءته؛ لأن الحقيقة الدامغة التى لا يجحدها مبصر هى أن السياق ضامن للمعنى، ولا يمكن بأى حال من الأحوال الوقوف على المعنى الدقيق للمفردة إلا من خلال السياق الحامل لها، من خلال ما يسبقها من كلمات، وما يأتى بعدها، فمفردة مثل:" جلل" وهى كلمة تستخدم فى الأمر الخطير والهين، تجدها فى عبارة مثل: "هذا أمر جلل" تأتى بمعنى الأمر العظيم. وإذا وردت فى عبارة مثل: " كل مصيبة تخطأتك جلل" فهى هنا تعنى الهين. و "أسر" المستعمل فى الإخفاء وضده(فأسرها يوسف فى نفسه ولم يبدها لهم)، تفيد هنا الإخفاء، بينما فى تعبيرة مثل: " وأسروا الندامة لما رأوا العذاب " تحتمل المعنيين. ويسمى هذا الأمر بالتضاد فى اللغة ، وهو نوع من الاشتراك اللفظى، واللغة العربية تفوق كل لغات العالم فى ذلك، ومن أمثلة التضاد فى اللغة كثير مثل: " المسجور" الذى يطلق على المملوء والفارغ، و " الزاهق " الذى يطلق على المتناهى فى السمن وعلى شديد الهزال، وقد يستعمل اللفظ فى ضد ما وضع له لمجرد التفاؤل كالمفازة فى المكان الذى تغلب فيه الهلكة؛ هذا على أنها مأخوذة من فاز إذا نجا وسلم، وكالسليم للملدوغ كما يستخدم فى الإخبار عن ملدوغ أصابه المرض فيقول: هو فى عافية.أو كاستخدام لفظ العاقل على المعتوه والأحمق، والملآن على الفارغ.

وقد يأتى التضاد فى الظاهر لانتقال معنى اللفظ إلى معنى آخر مجازى لنكتة

بلاغية أو لعلامة ما؛ وذلك كما فى قوله تعالى: " نسوا الله فنسيهم " فالفعل الثانى مستعمل فى غير معناه الأصلى، بل مستعمل فى معنى الإهمال والترك لأنه يستحيل على الله النسيان، وهو استعمال على سبيل الاستعارة.

وقد يأتى التضاد فى الظاهر من دلالة الكلمة فى أصل وضعها على معنى عام، يشترك فيه الضدان، فتصلح لكل منهما لذلك المعنى الجامع، وهو مايسميه علماء الأصول بالمشترك المعنوى ونال ذلك التضاد: " القرء" والذى يطلق على الحيض والطهر، لأن القرء فى الأصل هو الوقت المعتاد ، و " الزوج" فى إطلاقه على الذكر والأنثى، و"شرى" و " باع " يستخدمان بمعنى واحد لأن كلاهما يقوم على المبادلة.

وقد يجىء التضاد من اختلاف مؤدى المعنى الواحد باختلاف المواقع، وذلك مثل كلمة " فوق" فتأتى بمعنى " دون " ، كما فى قوله تعالى: " إن الله لايستحى أن يضرب مثلًا ما بعوضة فما فوقها" أى ما يفوق الذبابة حقارة. (وافى، ١٩٤٥م)(*).

إن هاديات النص هى بمثابة تلميحات وإعزاءات بالمعنى، فكل تلميحة تكشف جزءًا لعمى المادة المقروءة، وعندما يقوم القارئ بإجراء عملية استلهام وتكامل لكل معنى جزئى تكاشفه بهاالتلميحة أو الإلماعة كلما استطاع أن يصل إلى المعنى الدقيق لما يتم قراءته.

والمستقصى للتراث النفسى الخاص بسيكولوجية اللغة يجد أن هذه التلميحات أو الإلماعات تتمثل فى: الإلماعات الوصفية؛ وهى تلميحات توفر جزءًا من صفات الشىء أو المفهوم التى تعبر عنه الكلمة المكتوبة فى النص؛ ولتوضيح ذلك ، هب أن كاتبًا كتب فى نصه كلمة مثل" البيد" فإن القارئ قد يجد فى النص ما يكشف له معنى هذا اللفظ، كأن تجد فى بعض العبارات ما يشير إلى اتصاف هذا المكان بشدة الحرارة، وعدم وجود الماء، ولا أشجار ذات أوراق عريضة وارفة، وهنا يمكن

(*) للمزيد : راجع: على عبد الواحد وافى (١٩٤٥م) . فقه اللغة. القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر.

للقارىء أن يستخدم هذا الوصف فى الوصول إلى معنى الكلمة المذكورة آنفًا؛ حيث وفر النص هنا مجموعة من الأوصاف التى تدور حول الكلمة مجهولة المعنى، فيعرف أن هذا الوصف أليق بوصف الصحراء، فيصل إلى المعنى بأن معنى البيد" الصحارى".

وهناك إلماعات وتلميحات الوظيفة، وهى تلميحات تتبلور حول وظيفة الكلمة، وما يمكن أن تؤديه من دور؛ فهب أن كاتبًا كتب عبارة مثل"..حادى العيس.."، هنا ستجد كلمة "عيس" غير مألوفة المعنى، هنالك يمكن للنص أن يتضمن تلميحات من خلال ما يتصمنه من عبارات، أو كلمات تشير إلى ما تقوم به هذه العيس كأن تحمل المؤن والزاد، أو أشياء يسافر بها المرافق لهذه العيس كى يبيعها أو يتاجر فيها، وأن ذلك كان فى زمن ما قبل اختراع وسائل النقل الحديثة، هنالك سوف توفر هذه التلميحات ما يجعل القارئ يستنتج أن هذه الكلمة تشير إلى البعير أو الجمل الذى يرتحل فى الصحراء- وقد تكون كلمة الصحراء وردت فى النص فتسهل أكثر للقارئ كى يصل إلى معنى العيس.

إننا هنا نجد القارئ ضرب بباطن عقله فى النص فوجد أشياء تخص كلمة العيس كالتى ذكرناها سابقًا فتكشف له كل وظيفة أو كلمة جزءًا من المعنى فَيُفعِل بين كل هذه التلميحات فيصل للمعنى المقصود.

وهناك أيضًا من التلميحات ما يمكن أن نسميه بالتلميحات التصريحية أو الخبرية ، كأن تجد كلمات فى النص تكشف شيئًا عن خصائص الشىء أو المفهوم الذى تعبر عنه الكلمة، فهب أن كاتبًا كتب فى النص عبارة مثل" ... وعلى كل ضامر" ، ووقف القارئ محاولًا كشف المعنى فاستعصى عليه الوصول لمعناها، هنالك قد يجد فى النص من التلميحات والهاديات ما يكشف له معناها، فقد يجد أن المكتوب به ما يشير إلى أن هذا الضامر يسير فى الفيافى، ويتحمل العطش، وله خف عريض تجعل ساقاه لا تغوصا فى الرمال، فيكتشف أن هذا الضامر هو البعير أجهده السفر الطويل.

وقد تجد فى النص تلميحات تخص القيمة تتعاون مع بعضها البعض إذا عول عليها القارئ وفعّل بينها فى اكتشاف معنى الكلمة المجهولة؛ فهب أن قارئًا قرأ لكاتب كتب فى نص هذه العبارة " إنه كالتبر...." فوقف القارئ عند كلمة التبر متبرما غير قادر على إكتشاف معناها، هنالك قد يجد القارئ فى النص ما يشير إلى أن هذا التبر غال الثمن ، أو لايقدر على ثمنه الفقراء،و......إلخ، عندئذ يمكنه من خلال ما يسرد عن هذه القيمة أو من خلال ما يسرد من صفات وخصائص وتلميحات تخص جوانبًا أخرى أن يكتشف بأن التبر هو الذهب.

وفى النص قد تجد هاديات أخرى تخص تلميحات أو إلماعات التكافؤ، وهى تلميحات فى النص تكشف أجزاء من معنى الكلمة مجهولة أو صعبة المعنى من خلال إيراد معانى تضاهيها أو تشابهها أو تساويها، هنالك لو فعّل القارئ هذه المترادفات والمكافئات والمشابهة سوف يصل إلى معنى الكلمة الصعبة أو مجهولة المعنى.

والمتأمل لأدبيات علم نفس اللغة يجد العلماء يتحدثون عن ثمانية أنواع من هذه التلميحات، أوردنا بعضًا منها. وأن هذه التلميحات الثمان ليس بالضرورة أن توجد بالنص كلها حتى يتم اكتشاف معانى الكلمات الصعبة أو الكلمات مجهولة المعنى.

إننا بحديثنا عن إلماعات النص، إنما نريد أن نجعل من التدريب على الفهم، وتدريسه وتعليمه، أشبه لعملية استدلال وعملية تفكير ذات ملمح فكرى راق يعبر عن خصيصة الإنسان الراقية التى تميزه عن غيره من الكائنات. تجعل منه مبدعًا متفاعلًا يقوم بفرض الفروض واختبارها ، وإثباتها أوضحدها أو رفضها فى عملية سامقة فى التفكير والرقى والاستدلال عوضًا عن أسلوب التلقين والعمل بصورة آلية فى الوصول إلى خلاصات ومعان وذلك عوضًا عما تدرس اللغة العربية حاليًّا بالأسلوب العتيق فى المدارس.

وجودة القراءة، وألمعية القارئ لا تقف عند حد قدرته على الإفادة من إلماعات النص وتلميحاته كما سبق وذكرنا، ولكن ألمعيته فى أنه لا يقوم بالتركيز فى قراءة كل

كلمات النص؛ فالقارئ الجيد من خصائصه أنه لا يقرأ كل كلمات النص بل يقوم فى كثير من الأحيان - سيما عند قراءته النصوص السهلة- بالقفز على بعض العبارات والجمل ولا يركز فى قراءتها.

- إن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات.

ولعل ما يؤكد ذلك هو أنك تجد الكثير من الأدلة التى تشير إلى أن القارئ الجيد لا يقرأ كل الكلمات التى أمامه فى النص ، إنه يتخطى بعض الكلمات أثناء القراءة ويركز على بعضها الآخر ، إنه يأخذ ويستحضر فى ذهنه بعض الكلمات التى يقرأها ليتخطى قراءة البعض الآخر ، لكنه عندما يواجه شيئًا غير متوقعًا أثناء القراءة تجده يقرأ كل الكلمات التى فى النص، أو على الأقل يقرأ الكلمات التى تسبق أو تأتى بعد موطن الإرباكية فى القراءة، وهذا يمثل أحد العوامل النوعية والطرق الكيفية التى يمكن أن تساهم مع ما تقدم فى الإجابة عن السؤال السابق.

وفى هذا السياق يمكن تفسير جانبًا من الصعوبات التى يواجهها الأطفال ذوى صعوبات التعلم فى القراءة؛ حيث تجد الكثير منهم لا يستفيدون من تلميحات النص وإيماءاته وإلماعاته- وقد يرجع ذلك إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور فى التفكير، وهو أحد أهم العمليات العقلية التى يعانى فيها الطفل صاحب الصعوبة فى التعلم من اضطراب، فتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى، الصادر بالقانون ١٠٨/ ٤٦٦ سنة(٢٠٠٤م) يذكر بأن الأفراد ذوى صعوبات خاصة فى التعلم يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية ..... والتى يظهر أثرها فى قصور الاستماع و...... ثم يذكر التفكير.....إلخ، هذا فضلًا عن تركيزهم وقتًا طويلًا فى قراءة ما يقرءون، وهو ما يشتت انتباههم، القابل للتشتت من الأصل.

ومن المتغيرات الهامة التى تؤثر فى الفهم، هو المدخل الذى يتبعه القارئ فى تجهيز المادة المقروءة فى ضوء طبيعة وخصائص هذه المادة، فأثناء القراءة يتخذ بعض القراء أحد المداخل أو الطرائق الرئيسة الآتية:

١ - المدخل التركيبى (من الجزء إلى الكل) ، وطبقًا لهذا المدخل أو الأسلوب فى القراءة يتم استيعاب اللغة المنطوقة من خلال الاستدخال التدريجى والمتتابع للمثيرات السمعية أو البصرية؛ حيث تجرى المدخلات الأولية عبر سلسلة من المراحل التى تتجمع تدريجيًا فى وحدات كبيرة وذات معنى.

٢- المدخل التحليلي(من الكل إلى الجزء) ، وفى مثل هذا المدخل فى القراءة يعول القارئ على ما يتم قراءته متآنيًا مع الأنساق المعرفية المخزنة فى الذاكرة، والبنى المعرفية والخبرات السابقة، لكن تركيز القارئ هنا يكون أكبر على المعرفة والبنى المعرفية والخبرات السابقة أكبر من تركيزه على الرموز المكتوبة، ثم يقوم بعد ذلك بعمل الاستنتاجات التى تتيح للفرد إمكانية وضع الفروض والقيام بالتنبؤات حول ما يعالج من معلومات.

٣- المدخل التكاملى، فى هذا المدخل يقوم القارئ بالتعويل على الأسلوبين السابقين تزامنيًا ، فطبقًا للنماذج التفاعلية يجب أن يكون الفرد على أن يكون ماهرًا فى تعرف الكلمات ، بالإضافة إلى الإحاطة بالمستويات العليا للغة والمعرفة المفاهيمية ليكون القارئ جيدًا، إنها نوع من النماذج تركز على المعالجة المتزامنة.

وبذا نجد أن القراءة تتضمن العمليات أو المهارات التالية:

١ -التشفير الأرثوجرافى (الإملائى/ الكتابى).

٢- التشفير الصوتى (الفونيمى).

٣-التوليف الصوتى .

٤-التحليل الصوتى.

٥-التشفير السيمانتى (المعنى).

٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيًا.

٧-التعرف على الكلمة.

٨-تعرف معنى الكلمة.

أ-المعنى الإشارى.

ب-المستوى المعجمى.

٩- فهم الجملة.

١٠-فهم التراكيب.

١٢-فهم الفقرة.

١٣-فهم النص.

١٤-استنتاج أفكار جديدة.

ثالثا :الديسلكسيا وصعوبات التعلم:

ذكرنا فى مؤلف سابق لنا أنه قد شاع فيما قبل(١٩٦٨م) استخدام مصطلح صعوبات التعلم، وذكرنا فى آخر مؤلفاتنا سنة(٢٠١٠م) بأن المفهوم السابق لم يعد يستوعب فكرة وفئات صعوبات التعلم، وعليه فقد توصلنا فى تحليل لنا فى هذا المؤلف إلى أن فئات ذوى صعوبات التعلم تتبع ثلاثة أقسام مرفودة من ثلاثة مفاهيم هى:

١-صعوبات عامة فى التعلم.

٣- صعوبات خاصة فى التعلم.

٤- متفوقون ذوو صعوبات تعلم.

وقد بدا هذا الصوت فى التقسيم عاليًا من وجهة نظرنا بعد صدور تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين - National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكى، والصادر على المستوى الفيدرالى بالقانونين ٩١/ ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م). وتعديلاته وبخاصة التعديل الصادر بالقانون ١٠٨-٤٦٦ فى (٣) ديسمبر(٢٠٠٤م)، والصادر بعنوان the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)

حينما ذكر فى استهلاليته أطفال ذوو صعوبات خاصة فى التعلم منحيًا جانبًا مفهوم صعوبات التعلم بالوصف الذى كان شائعًا، وقد بررت الهيئة آن ذاك لماذا تصر

على استخدام مصطلح صعوبات خاصة فى التعلم بديلًا عن مصطلح صعوبات التعلم.

وبرغم وجاهة الأسباب التى أوردتها الهيئة فى معرض تبريرها إلا أنه فى حينه تعرضت الهيئة الاستشارية للعديد من الانتقادات وبخاصة تلك التى صدرت عن الرابطة أو الجمعية الوطنية لصعوبات التعلم.

وبرغم كل ما تقدم ظلت الهيئة تصر على استخدام المصطلح الذى ارتأته حتى لحظة تأليف هذا الكتاب ولم تتقهقر أو تستدبر عما دعت إليه، وقد أوردنا فى مؤلفات سابقة لنا ما يعنيه مصطلح الهيئة، وقد كان لنا فى هذا مدح وقدح أطرناه وسطرناه، ولصاحب الرغيبة أن يراجع ماكتبنا إن شاء(*).

والمتأمل لتعريف الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين المشار إليه، وتعريف سليمان(٢٠١١م) يجد أن أى من التعريفين قد أورد فى ذيل التعريف بأن مصطلح صعوبات خاصة فى التعلم يتضمن حالات الديسلكسيا علمًا بأن أى من التعريفين قد ذكر فى استهلاليته بأن الاضطراب فى العمليات النفسية الأساسية يؤدى إلى العديد من الصعوبات، ثم ذكر كل من التعريفان أن بضمن هذه الصعوبات، القراءة.

وهنا نلحظ أن صعوبة القراءة ذكرت فى الاستهلالية، ثم ذكرت الديسلكسيا فى ذيل أى من التعريفين.

فهل هذا إطنابًا؟

أم أن هناك فرق بين صعوبات القراءة والديسلكسيا؟

أوضحنا فيما مضى من هذا الكتاب ماهية القراءة ووجهة نظر النظريات أو التوجهات المختلفة فى معناها، ومن ثم لا داعى لإعادة ما تقدم هنا إذا ما أردنا أن نعرف معنى القراءة.

(*) للاستزادة حول ذلك راجع كتابنا:صعوبات التعلم تاريخهامفهومها تشخيصها علاجها.الطبعة الثانية(٢٠٠٢م). القاهرة: دار الفكر العربى.

أما فيما يخص الديسلكسيا وما إذا كانت تعنى صعوبة القراءة فدعنا ندور هنا حول ماهيتها حتى نبنى حكمنا على هدى من دليل، لا هواء التضليل.

فى بداية الاستقصاء لبناء الحكم دعنا نقول:

أن المستقصى لتعريف المؤلف(٢٠١١م)، وتعريف الهيئة الاستشارية الوطنية التابعة لمكتب التربية الأمريكى الصادر بالقانون١٩/ ٢٣٠ سنة(١٩٦٨م) وتعديلاته

قد أشارت إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى أطفال يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتى يظهر آثارها فى اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجى .....إلخ. ، ويتضمن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم حالات : الإعاقات الإدراكية ،الإصابة الدماغية أو التلف المخى ـ Brain Injury، الحبسة ـ Aphasia، الديسلكسيا ـ Dyslexia ؛ وبذا تكون هذه التعريفات قد حددت العديد من الصعوبات الخاصة التى تمثل مجالات تظهر من خلالها الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية بشكل واضح، منها الديسلكسيا التى تعد صعوبة خاصة فى التعلم أكثر تحديدًا من مفهوم صعوبات التعلم (سليمان، ٢٠١١ م).

وعليه فإنه يمكن الإشارة هنا إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى قصور نوعى محدد غير متوقع فى مجال أو مهارة محددة وليس فى كل المجالات الأكاديمية، ولا حتى فى كل المهارات الخاصة بالمجال الذى يعانى فيه الطفل من قصور، ومن المعروف أن بضمن هذه المجالات القراءة، وأن ذكر القراءة فى استهلالية التعريفين باعتبارهما من المجالات التى يظهر فيها آثار الاضطراب فى العمليات النفسية الأساسية، وذكر الديسلكسيا فى آخر التعريفين حين أكدا على أن مفهوم الصعوبات الخاصة فى التعلم يتضمن حالات كثيرة ثم ذكر بضمنها الديسلكسيا إنما هو من قبيل الإحاطة والشمول والاستغراق، وليس من باب التفريق والتمييز والمغايرة، والذى يؤكد هذا الحكم أن الديسلكسيا هى صعوبة قراءة ماورد فى قاموس أوكسفورد من أن الديسلكسيا كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع يشير تفاعلها مع بعضها البعض إلى صعوبة فى القراءة كما سيأتى ذكره

ونود الإشارة إلى أن الذين يخلطون بين الديسلكسيا وصعوبات القراءة، ذاهبين فى خلطهم إلى جعل هذه غير تلك إنما قد يرجع إلى أن حالات القصور فى القراءة تعد متكثرة ومتنوعة؛ ونحن نقول بأنه ليس كل حالات الضعف أو القصور فى القراءة حالات صعوبة فيها؛ فقد يكون القصور أو الضعف فى القراءة حالة تأخر أو تخلف دراسى ناتجة عن أسباب خارج الطفل أو قد تكون حالة القصور أو الضعف فيها تنتمى إلى حالات مشكلات التعلم؛ إذ سبب القصور والضعف ناتجة عن إعاقة البصر أو السمع.

وأنه ليس كل من يعانى من الضعف فى القراءة هو ذو صعوبة خاصة فى تعلمها؛ حيث ترجع مثلًا مشكلة الديسلكسيا إلى سبب داخلى ؛ بينما توجد حالات أخرى من الضعف القرائى لا ترجع لسبب داخلى، وفى هذا الإطار أشار الاتحاد العالمى للأعصاب، بأن هناك حالات عدة من الضعف القرائى ولكن لأنها لا ترجع لأسباب داخلية لذا فإنها لا تنتمى إلى حالات الديسلكسيا.

وعلى الرغم من أن الأطفال الديسلكسيين والأطفال المتخلفين أو المتأخرين فى القراءة يعانون من ضعف فى مهارات القراءة إلا أنهم ليسوا سواء؛ حيث يفيد تحليل أدبيات صعوبات التعلم إلى الفروق التالية بين صعوبة القراءة والتأخر فيها:

١ -أن نسبة انتشار صعوبات القراءة لدى الذكور ثلاثة أمثال انتشارها لدى الإناث ، بينما نسبة انتشار القصور فى القراءة لدى المتأخرين دراسيًّا لدى الذكور والإناث متساوية.

٢ - أن نسبة شيوع الإعاقات العصبية بين المتأخرين فى القراءة أكبر من نسبة شيوعها بين ذوى صعوبات القراءة.

٣ - أن النمو فى القراءة والتهجى أبطأ لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة مقارنة بالمتأخرين

٤ - أن المتأخرين فى القراءة يعانون من تأخر عام فى جميع المواد الدراسية بينما

يعانى ذوى صعوبات القراءة من صعوبات فى مجالات دراسية محددة دون غيرها، وليس فى جميع المواد الدراسية.

كما أن مايؤكد أن الديسلكسيا هى صعوبة القراءة ذلك ما يشار إليه أن الديسلكسيا تعد واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم ذات خصائص متفردة؛ حيث أنها تمثل اضطرابًا نوعيًّا محددًا فى اللغة، ذات أصل أو منشأ تكوينى Constitutional ، تتسم بصعوبات فى ترميز الكلمة المنفردة ـ Decoding of Isolated Words، والتى تعد انعكاسًا للقصور فى التجهيز الصوتى (*) Insufficient Phonological Processing، وبخاصة تجهيز المثيرات الصوتية المتتابعة ،وأن هذه الصعوبات فى ترميز الكلمة المنفردة تعد صعوبات غير متوقعة، وذلك فى ضوء العمر الزمنى، والقدرات المعرفية، والأكاديمية الأخرى، كما أنها ليست نتيجة للإعاقات النمائية العامة أو نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا أو صعوبة القراءة تظهر فى أشكال أو صور لغوية متنوعة، هذا بالإضافة إلى القصور فى كفاءة اكتساب الكتابة والتهجى .

كما أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات فى:

١ - تسمية الأشياء.

٢ - تعلم قراءة الكلمات المنفردة.

٣- التتبع الصوتى ـ Phoneme Sequence.

٤ - اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة كترميز الحرف المنفرد ـ Letter Decoding، والصويتة ـ Phoneme Decoding

٥ - ومهارات التفكير اللازمة لفهم ما يقرءونه.

(*)الصويتة أصغر وحدة صوتية فى اللغة ليس له معنى، والمورفيم(الوحدة الصرفية) أصغر وحدة صوتية فى اللغة له معنى، والمقطع عبارة عن مجموعة من الصوتيات المدمجة صوتيًّا؛ ولذلك لم يترجم الباحث الصويتة إلى صوت تمييزًا له عما عداه.

٦- الفهم.

٧- تميز أصوات الكلام.

٨- النطق. ٩- والتآزر الحركى.

١٠- الإدراك البصرى المكانى، رغم أنهم لا يعانون من قصور بدنى، أو حسى، أو بيئى، أو اقتصادى، أو ثقافى، أو انفعالى، أو انخفاض نسبة الذكاء.

وفى هذا الإطار يشير سكاتسشنايدر وتوجيسين - (Schatschneider & Torgesen, 2004) إلى أن الديسلكسيين أو ذوى الصعوبات الخاصة فى القراءة Dyslexic or Specific reading disabilities - لاحظ استخدام المفهومين بديلًا لبعضهما - يعانون من إخفاق نوعى غير متوقع فى كفاءة اكتساب مهارات القراءة، وذلك رغم ظروف التعليم العادية، والذكاء المناسب - Adequate intelligence ،والظروف الاجتماعية والثقافية العادية، الأمر الذى يجعلهم أقل دافعية وأقل قابلية لاستثارة دافعيتهم لأن يتعلموا، وهو ما يوقعهم فى دائرة الفشل المستمر وما يترتب على ذلك من مشكلات وآثار نفسية واجتماعية خطيرة .

والمتأمل لهذه الخصائص يجدها هى ذاتها التى ترد فى وصف صعوبات القراءة ونعت الأطفال الذين يعانون من صعوبات فيها، كما أن المفهومين استخدما بدائل لبعضهما.

ولقد تعاظم الاهتمام بالصعوبات الخاصة فى القراءة أو ما يسمى الديسلكسيا أو العسر القرائى فى هذه الآونة، وذلك لأن هؤلاء الأطفال ذوو ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ويتسمون بحدة سمع وإبصار عادية ، وينحدرون من أسر عادية، إلا أن مستواهم فى القراءة لا يتناسب وإمكاناتهم العقلية.

والأخطر أنها أكثر أنواع صعوبات التعلم انتشارًا؛ حيث تبلغ نسبة انتشارها ٨٠٪ فى مقابل الصعوبات الأخرى التى يتضمنها تعريف الهيئة الاستشارية ؛ أى أنها تمثل أربعة أضعاف نسبة انتشار صعوبات التعلم الأخرى ، كما

أن خُمس أطفال المدارس الابتدائية يعانون تقريبًا من صعوبة فى القراءة على نحو من الأنحاء، وهو مالا يختلف كثيرًا عن نسبة انتشارها فى بعض البيئات العربية التى اهتمت برصد نسبة انتشار صعوبات القراءة على المستوى القطرى؛ ففى دراسة أجراها مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة (٢٠٠٨م) للوقوف على نسبة انتشار صعوبات القراءة على مستوى المملكة العربية السعودية، وكان بضمن هؤلاء الباحثين مؤلف الكتاب توصلت الدراسة إلى أن نسبة انتشارها تختلف باختلاف المنطقة الجغرافية ، وأن نسبة انتشارها يتراوح من(١٤) ٪ إلى(٢١)٪، وهو ما يمثل مشكلة خطيرة تستدعى الانتباه والاهتمام.

منذ ظهور مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم ـ Specific with Learning Disabilities فى تعريفى الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين National Advisory Committee of Handicapped Children (NACHC) التابعة لمكتب التربية الأمريكى، والصادرين على المستوى الفيدرالى بالقانونين ٩١/ ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م) و٩٤/ ١٤٢ لسنة (١٩٧٧م)، والتعريفات التالية ،والتى كان آخرها- فى حدود علم الباحث- تعريف"الأفراد ذوى صعوبات التعلم ـ The Individual of Learning Disabilities Act (ILDA) بالقانون ١٠٨-٤٤٦ فى ٣ ديسمبر سنة (٢٠٠٤م) ، وكذلك تعريف المؤلف(٢٠١١م) وقد عدل عن استخدام مفهوم صعوبات التعلم ـ Learning Disabilities إلى مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم؛ حيث يستخدم المفهوم الأول للتعبير عن مجموعة عامة من الصعوبات، بينما يستخدم المفهوم الثانى للتعبير عن صعوبة محددة فى مجال نوعى بعينه، فهو مثلًا صعوبة القراءة على أنها صعوبة خاصة فى التعلم ، وبذلك يصبح المفهوم الأخير أكثر تحديدًا من مفهوم صعوبات التعلم، والذى يعد مفهومًا عامًا يتضمن العديد من صور وأشكال الاضطرابات التى تتمثل فى الاستماع، والتفكير، والكلام، والكتابة، وإجراء العمليات الحسابية الأولية، والقراءة ،والتهجى؛ وهو الأمر الذى جعل العديد من العلماء يشيرون إلى أننا يجب ألا نستمر فى استخدام المفهوم العام المسمى صعوبات التعلم

وبخاصة عندما نريد أن نناقش صعوبة خاصة مثل القراءة، أو عند مناقشة صعوبات خاصة أخرى .

ولأهمية صعوبة القراءة وتفردها كصعوبة خاصة فى التعلم نجد أن التعريفات الصادرة بالقوانين السابقة- وتعريف المؤلف- قد نصت على أنها ضمن الصعوبات الخاصة فى التعلم، وذلك حين أشارت إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى أطفال يعانون من اضطراب فى واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتى يظهر آثارها فى اضطراب الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الحساب، أو التهجى .....إلخ. ، ويتضمن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم حالات : الإعاقات الإدراكية ،الإصابة الدماغية أو التلف المخى ـ Brain Injury، الحبسة Aphasia، الديسلكسيا ـ Dyslexia ؛ وبذا تكون هذه التعريفات قد حددت العديد من الصعوبات الخاصة التى تمثل مجالات تظهر من خلالها الاضطرابات فى العمليات النفسية الأساسية بشكل واضح، منها الديسلكسيا التى تعد صعوبة خاصة فى التعلم أكثر تحديدًا من مفهوم صعوبات التعلم.

وعليه فإنه يمكن الإشارة هنا إلى أن مفهوم صعوبات خاصة فى التعلم يشير إلى قصور نوعى محدد غير متوقع فى مجال أو مهارة محددة وليس فى كل المجالات الأكاديمية، ولا حتى فى كل المهارات الخاصة بالمجال الذى يعانى فيه الطفل من قصور، وأن صعوبة القراءة واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم.

رابعًا :مفهوم الديسلكسيا :

الديسلكسيا ـ Dyslexia من الناحية اللغوية كلمة إغريقية تتكون من ثلاثة مقاطع هى: "Dys"،و"Lexia" و "Ia".

(Dys-Lexia)، والمقطع Dys يساوى فى الإنجليزية ـ Bad، وفى العربية سىء أو ردىء، بينما المقطع Lexia يساوى فى الإنجليزية A Word، أى "كلمة " فى العربية، والمقطع ia يشير إلى , Quality فى الانجليزية، وفى العربية" الطريقة أو الجودة فى

القراءة" ؛ وهو على الإجمال من الناحية المعجمية يعنى رداءة أو سوء أو قصور أو ضعف أو عسر القراءة؛ لكنه ورد فى كتابنا" الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية" نقلًا عن أحد الكتاب الأجانب أن الديسلكسيا تتكون من مقطعين هما "Dys" و " Lexia" ، وأن المقطع Lexia يساوى فى الإنجليزية " Speech" ، وبناء عليه يصبح المعنى من الناحية اللغوية -فى ضوء الرأى الأخير- أن الديسلكسيا تشير إلى رداءة ، أو قصور الكلام، وبذلك نلحظ تعارضا من الناحية اللغوية بين الدلالتين فيما ذكر آنفا ، إلا أننا يود لنا القول بأن المعنى الأخير لمصطلح الديسلكسيا لا يتفق والاصطلاح.

وتأسيسًا على قاعدة الاستدلال التى ترى بأنه إذا تعارض المعنى اللغوى مع المعنى الاصطلاحى فيؤخذ بالمعنى الاصطلاحى ويتم العدول عن المعنى اللغوى، لذا فإننا نرى مرتاحين بأن الدلالة الصحيحة لمصطلح الديسلكسيا هو كما ورد بالتوضيح الأول لا الثانى.

والمستقصى لأدبيات صعوبات القراءة يجد أن أول من وصف حالة الديسلكسيا توصيفًا علميًّا لائقًا وبالتفصيل المناسب لزمنه هو الطبيب الألمانى أدولف كسمول ـــAdolf Kussmaul, physician الذى عاش فى الفترة من (١٨٢٢-١٩٠٢م)، والذى يعود إليه صياغة مفهوم عمى الكلمة ـ Word blindness لكى يشير إلى الحالة المتقدمة، وينتمى إلى هذا المفهوم العديد من الأنواع الفرعية للديسلكسيا، منها: ديسلكسيا الحذف، والديسلكسيا الانتباهية والديسلكسيا العميقة والديسلكسيا السطحية والديسلكسيا المكتسبة والديسلكسيا النهائية والديسلكسيا المركزية، وديسلكسيا التهجى ، وديسلكسيا الشكل البصرى للكلمة(*)، ويتقاطع هذا المفهوم فى بعض معانية أو كلها مع مفاهيم مثل : الألكسيا(اللاقرائية) Alexia،

(*) لمعرفة المزيد عن أنواع هذه الديسلكسيا يمكنك مراجعة كتابنا : فى صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس-عصبية، وهو أحد الكتب المنشورة لنا فى مؤسسة دار الفكر العربى، ٩٤ شارع عباس العقاد-مدينة نصر- القاهرة- جمهورية مصر العربية.

والكاتاليكسيا ـ catalexia، و Hypolexia,word blindness,Reading disorder, strephsymbolia,hyperlexia

وكانت هذه الحالة تسمى فى بعض الكتابات اللاحقة بعمى الكلمة ـ Word Blindness، وكان بضمن الذين استخدموا المصطلح الأخير أورتون ـ Orton وكان ذلك عام (١٩٣٧م) ولويس بروكا ، وذلك لوصف حالات عرضت عليهما تتسم بسلامة الحواس والذكاء إلا أنهم لا يستطيعون قراءة الكلمة كما لو كانوا لايرونها.

و منذ العقد الثانى فى الألفية المنصرمة والتراث النفسى يشير إلى أن من أهم العمليات المتطلبة للقراءة: "الإدراك وتمييز الأشكال ، ربط الأصوات وتكوينها بصورة صحيحة تقابل تجمعات الأحرف المكتوبة ، ربط الاسم بما يضاهى تجمعات الأحرف ، ومعنى تجمعات الكلمات ، والذاكرة ، والحركة ، والعوامل السمعية والبصرية والعمليات الحركية التى تكمن خلف الهمس اللغوى أو اللغة الداخلية والقراءة بصوت مرتفع".وهو ما يشير إلى أن القراءة تتطلب مهارات لغوية سابقة على تعلمها،وأن هذه المهارات تمس المهارة الثالثة-وهى القراءة- فى ترتيب نمو مهارات اللغة.

إن قضية الديسلكسيا أو صعوبة القراءة تبعث على الأسى والحزن لدى العديد من العلماء المهتمين بهذا المجال وذلك لأن هناك من الأدلة ما يشير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من إعاقات خفيفة فى المخيخ ـ Cerebellum ؛ ولذلك يعانى هؤلاء الأطفال من ضعف التحكم فى حركات العين،الوقوف، والاتزان ، ومن هنا فإننا فى حاجة ماسة لعلاج أو تصميم البرامج العلاجية لتحسين حالات هؤلاء الأطفال ومساعدتهم فى هذه النواحى.

والديسلكسيا كصعوبة خاصة من الصعوبات المستدقة التى تتضمنها تعريفات ومفاهيم صعوبات التعلم تعرف بأنها اضطراب فى التعلم ترجع لأسباب بيولوجية ، وتتدخل بصورة أساسية فى اكتساب القراءة ، الكتابة و التهجى ، وتتسم

الديسلكسيا بالضعف فى قدرات الترميز والتهجي والوعى الصوتى و/ أو المعالجة الصوتية ، وأن هذه الخصائص الأساسية يمكن أن تصاحبها صعوبات فى اللغة المنطوقة وضعف فى الذاكرة قصيرة المدى ، كما يميز الديسلكسيا عددًا من الخصائص الثانوية من قبيل ضعف الفهم القرائى (وذلك بسبب صعوبات الترميز والذاكرة) ، وضعف التعبير الكتابى ، وصعوبة تنظيم المعلومات لدراستها واسترجاعها .

ويعد الوقوف على ماهية الديسلكسيا قبل الشروع فى انتقاء وعلاج الأطفال الديسلكسيين أمرًا من الأمور التى انشغل بها العلماء، فقد ذهبت العديد من الدراسات والمقالات يروم لها تحديد ماهية الديسلكسيا النهائية مثلًا، ونصوا بعد فحص وتمحيص إلى أنها اضطراب يظهر فى صعوبة تعلم القراءة برغم أن الطفل داخل نظام تعليمى عادى ،ويتلقى تعليمًا مناسبًا وبرغم أن الطفل فى الوقت ذاته يمتلك ذكاء مناسبًا وإمكانات اجتماعية وثقافية عادية . إنها صعوبات متمركزة فى الصعوبات المعرفية والتى ترجع لأسباب ونواحى تكوينية .

وذهب المعهد الدولى للصحة ـ National Institutes of Health إلى أن الديسلكسيا هى عدم الدقة و / أو البطء فى القراءة والتى عادة ما يصاحبها قصور فى التجهيز أو فى المهارات الصوتية، وكذلك الضعف فى العديد من الوظائف اللغوية مثل الطلاقة قراءة نص مكتوب ، اكتساب المفردات ،وفهم المادة المقروءة . .ويرى سنولينج (Snowling,2000) أن الديسلكسيا اضطراب يظهر فى صعوبة تعلم القراءة رغم وجود تعليم عادى وذكاء مناسب ـ Adequate Intelligence، وظروف ثقافية واجتماعية عادية، وأن حالة الديسلكسيا هذه ترجع إلى الصعوبات المعرفية الأساسية، والتى ترد بدورها إلى أسباب تكوينية ـ Constitutional.

ويشير مجتمع أورتون للديسلكسيا ـ Orton dyslexia Society (١٩٩٤م) أوالرابطة الدولية للديسلكسيا ـ International Dyslexia Association (١٩٩٤م) " أن الديسلكسيا هى واحدة من أهم صعوبات التعلم المميزة والتى تعد

اضطرابًا نوعيًّا فى اللغة ترجع إلى أساس تكوينى، والتى تتمثل فى صعوبات ترميز الكلمات المنفردة والتى تدلل على قصور فى كفاءة قدرات التجهيز الصوتي - Phonological، وأن هذه الصعوبات فى ترميز الكلمات المنفردة تعد صعوبات غير متوقعة وذلك فى ضوء العمر الزمنى والقدرات المعرفية الأخرى،كما أنهالا تعد نتيجة للإعاقات الحسية، وأن الديسلكسيا تظهر أو يستدل عليها من خلال العديد من الصعوبات المتنوعة أو المختلفة الصور فى اللغة ومنها كفاءة اكتساب القراءة والتهجى".

ويرى أصحاب التوجه العصبى أن الديسلكسيا مشكلة فى القراءة غير متوقعة تحدث برغم الذكاء العادى ، وهذه الحالة مصاحبة لتاريخ أسرى من المستوى نفسه، فى القراءة والتهجى ومشكلات اللغة. إنها أنواع فرعية متعددة؛ وذلك لأن أسبابها متعددة ومتنوعة ، ومن هنا نجد أنه بحسب النظام أو المنطقة أو الممر العصبى الذى يحدث فيه التلف أو العطب يكون نوع محدد من الديسلكسيا فهناك مثلًا الديسلكسيا السطحية، والديسلكسيا الصوتية أو الصوتية ، والديسلكسيا العميقة ......إلخ.

إذن، تعد الفكرة المركزية التى تدور حولها مصطلحات الديسلكسيا أن هناك صعوبات أو مشكلات غير متوقعة فى قراءة أطفال لا يعانون من مشكلات فى السمع أو الأبصار ولا فى الفرصة للتعلم(سليمان،٢٠٠٦م) . وفى هذا الإطار يشير قسم علم النفس ومركز فلوريدا لأبحاث القراءة بجامعة فلوريدا إلى أن: "الديسلكسيا صعوبة خاصة فى التعلم ذات أساس نير ولوجى وتتبدى خصائصها من خلال صعوبات أو مشكلات غير متوقعة فى التعرف على الكلمة بدقة و/ أو طلاقة ،وكذا الضعف فى القدرة على التهجى والترميز، وأن هذه الصعوبات أو المشكلات تعد نتيجة للقصور فى المكون الصوتى (الصوتى) للغة .

ومن هنا فإنه غالبًا ما يشار إلى أن الديسلكسيا صعوبة خاصة فى التعلم ذات أصل عصبى - بيولوجى - Neuro-Biological Origin تتميز بصعوبات فى دقة و/

أو طلاقة التعرف على الكلمة ، التهجى ، وقدرات الترميز. وتشير نتائج الدراسات فى هذا المجال أن ما سبق والعديد من النماذج السلوكية الملاحظة تنتج من القصور فى المكون الصوتى للغة ، وعلى أية حال ، إن هناك تضاد بين النظريات حول الطبيعة الصحيحة للقصور الفنونولوجى، الأمر الذى أدى إلى الأخذ بتنويع المداخل العلاجية ، وهناك تفسيرات عصبية تخص وظائف المخ مستوحاة من صور وظائف المخ ، وكذلك هناك من العوامل الوراثية ما يسبب الديسلكسيا.

وفى التعريفين الأخيرين نرى استبدالًا للعوامل التكوينية كأسباب للديسلكسيا بالعوامل العصبية، وهو الاتجاه الحديث والمعاصر فى النظر إلى الديسلكسيا من وجهة نظر الأسباب ، ومن هنا انشغل علماء الأعصاب فى البحث عن الأساس العصبى للديسلكسيا التى يمكن أن ترجع إليها حالة الديسلكسيا ..

ولذلك نجد أن التعريف الذى يؤخذ به الآن يشير إلى " أن الديسلكسيا هى صعوبة خاصة فى التعلم ـ Specific learning disabilities ذات منشأ أو أصل عصبى - بيولوجى ـ Neurobiological in origin تتسم بصعوبات أو مشكلات فى الدقة و/ أو الطلاقة فى تعرف الكلمة ، وضعف التهجى، وقدرات الترميز، وأن هذه الصعوبات أو المشكلات نتيجة قصور فى المكون الصوتى للغة، والذى يعد غير متوقع فى ضوء القدرات المعرفية الأخرى، وكفاءة التعليم الصفى ومناسبته، ومن النتائج الثانوية المترتبة على ذلك وجود مشكلات فى الفهم القرائى ونقص الخبرة القرائية والتى تؤدى بدورها إلى تعويق نمو المفردات والخلفية القرائية(سليمان،٢٠٠٩م) .

ويتضمن هذا التعريف العديد من النقاط يتمثل أهمها فى أن:

- الديسلكسيا ترجع لأسباب بيولوجية-عصبية.
- الديسلكسيا تمثل إحدى الصعوبات الخاصة فى إطار صعوبات التعلم.
- مشكلات التجهيز الصوتى تمثل واحدة من أهم أسباب الديسلكسيا.
- هذا التعريف يعظم من الوزن النسبى للقصور فى تعرف الكلمات المنفردة، والتهجى، والطلاقة فى تعرف الكلمات كقصور مميز للأطفال الديسلكسيين أكثر من

التركيز على مهارات فهم المادة المقروءة، ولعل هذا يمثل الفرق الجوهرى بين الديسلكسيا والإعاقات العامة فى اللغة.

- الديسلكسيا تتضمن مشكلات التهجى والكتابة.

- الأطفال الديسلكسيين لا يعانون من انخفاض فى الذكاء ، أو نقص الفرصة للتعلم، أو الحرمان أو القصور الاقتصادى، أو الإعاقات الحسية.

- من نتائج الديسلكسيا ضعف مهارات تعلم القراءة وضحالة الخلفية الثقافية،والتأثير سلبيًّا على مستوى الطفل فى اكتساب العديد من المهارات اللازمة للتعلم ، الأمر الذى يؤدى إلى مزيد من الصعوبة والعديد من النتائج السلبية التى تتعلق بالصفحة النفسية للأطفال الديسلكسيين.وهو ماجعل من ضرورة ماسة للاهتمام بهؤلاء الأطفال.

وتتبدى أعنف وأشد صعوبات القراءة عمقًا وحدة فيما يسمى بالديسلكسيا العميقة ـ Deep Dyslexia

وهى حالة تمثل أشد أنواع صعوبات القراءة، إذ يجتمع فيها الكثير من خصائص ومظاهر العديد من أنواع الصعوبات الأخرى - ولذلك أوردناها هنا ولم نورد بقية أنواع الديسلكسيا، كما أن عدم إيراد الأنواع الأخرى يتأتى بالإضافة لما تقدم إلى أننا كتبنا عن هذه الأنواع فى مؤلف سابق لنا- حيث يشير مفهوم الديسلكسيا العميقة إلى شكل من أشكال الديسلكسيا تتسم بعدم القدرة على قراءة اللاكلمات مثل Kwbby، وارتكاب الأخطاء السيمانتية(أخطاء المعنى)، والإعاقة الشديدة فى القدرة على قراءة الكلمات المجردة بصورة أكبر مقارنة بالقدرة على قراءة الكلمات الحسية، كما أن المصاب بهذه الحالة يعتمد فى قراءة المفردة أو الكلمة اعتمادًا كليًّا على منظرها، فضلًا عن أنه يرتكب أخطاء بصرية كأن يقرأ كلمة ـ Snigle على أنها Signal(راجع قاموس أكسفورد فى علم النفس)

على أية حال، إن المصاب بالديسلكسيا العميقة يتسم بأنه يرتكب أخطاء سيمانتية ؛ أى أخطاء معنى ودلالة، عند القراءة الشفهية كأن يقرأ كلمة ـ Moon على

أنها ـ Crescent ،وفى العربية يقرأ كلمة "قمر" "بدر" أو العكس، كما أنه يقع فى أخطاء بصرية كأن يقرأ كلمةُ: Edge على أنها: Wedge ،وفى العربية كأن يقرأ كلمة"كامل" على أنها كلمة"عامل" أو أن يحدث الاستبدال من الناحية اليسرى لنهاية الكلمة كأن يقرأ كلمة"قميص" على أنها كلمة"قميس" وننوه بأن حالة الاستبدال فى أقصى يمين الكلمة أو آخرها يتوقف على حالة انحراف الإدراك والصعوبة فيه. كما يرتكب أخطاء صرفية كأن يقرأ كلمة: Typing على أنها: Type ،وفى العربية كان يقرأ كلمة"ذهبوا" على أنها كلمة"ذهب"، وأيضًا عدم قدرته على قراءة الكلمات غير الحقيقية أو اللاكلمات ، وهى الكلمات التى تضمن نظمًا للحروف يكون كلمة ليست من اللغة فى شىء مثل كلمة"بلدوك". زد على ما تقدم، أن نجاح هذا الفرد فى القراءة يرتبط بحسية ما يقرأه وفئة الكلمة .

وفى ضوء النماذج المعرفية النفس عصبية فى القراءة ـ Cognitive Neuro Psychological Models (CNPM) تفسر حالة الديسلكسيا العميقة بوجود تلف فى وظائف الممرين العصبيين الخاصين بالقراءة داخل المخ فى الوقت نفسه، وهذين الممرين هما : الممر الخاص بتحويل الجرافيم(الحرف أو تجمعات الأحرف) إلى صوت ـ Grapheme-Phoneme؛ حيث يتعطل عمل هذا الطريق ، والممر المباشر وهو الممر الذى يعمل عن طريق المعنى والدلالة ـ Semantic Path Way؛ حيث أن حدوث اضطراب فى هذا الطريق يعطل الوصول إلى المعنى؛ ولعل السبب الذى يطرح بقوة فى تفسير الديسلكسيا العميقة هو أن المرضى بالديسلكسيا العميقة يعانون من تلف شديد فى النصف الأيسر من المخ .

وسنورد فى الفصل الخاص بتفسير الديسلكسيا توسعة أكثر من ذلك.

وفيما يلى ما تتميز به الديسلكسيا العميقة أو صعوبة القراءة الشديدة:

_ يخطئ الفرد خطأ سيمانتيًا (خطأ المعنى) أكثر منه خطأ صوتيًا حيث يقوم باستبدال الكلمة المكتوبة بكلمة أخرى مشابهة - ترتبط بسياق الجملة- ولكنها تختلف فى المعنى كأن يستبدل هو بـ هى ، وقرد بـ شمبانزى، وبدر بـ قمر، وهكذا.

-أخطاء ترتبط بنوع الكلمة فالطفل مثلًا قد يقرأ الكلمة التى تشير إلى شىء معروف أفضل من أن يقرأ كلمة وظيفية كما فى حروف الجر أو الكلمات الرابطة.

- صعوبة أكبر فى قراءة الكلمات التى تشير إلى مفاهيم تجريدية مثل: العدل، الحرية، الحضارة، الإنسانية..... مقارنة بالكلمات التى تشير إلى أشياء حسية، مثل: كرة، قلم، حذاء، تفاحة......إلخ.

- حذف بعض الأحرف من الكلمة، أو استبدال بعض الحروف بغيرها من الكلمة.

- صعوبة قراءة الكلمات عديمة المعنى.

وبذلك يمكنك أن تلحظ بسهولة أن الديسلكسيا العميقة سميت بهذا الاسم نظرًا لأنها تضمن العديد من أنواع صعوبات القراءة الفرعية مجتمعة.

إن صعوبة القراءة أو الديسلكسيا أعقد من ينظر إليها فى ضوء الرأى المتقدم فقط؛ إنها قضية معقدة إلى حد كبير ، ومن هنا فقد اهتم بها متخصصون من فروع العلم المختلفة كالأطباء بعامة، وأطباء الأطفال، وعلماء الأعصاب وعلماء النفس بعامة وعلماء التربية الخاصة وبخاصة المتخصصون فى صعوبات التعلم ؛ الأمر الذى تولد معه العديد من التفسيرات والافتراضات المفسرة لصعوبات تعلم هؤلاء الأطفال فى القراءة .

الفصل الثانى

(التوجهات المختلفة فى تفسير صعوبات القراءة)

مقدمة.

١ -التوجه الطبى-البيولوجى.

٢ -التوجه النفس معرفى العصبى.

أ-نظرية فرضيتى القصور المزدوج.

ب-النظرية الترابطية.

٣-اتجاه الأعراض المتعددة.

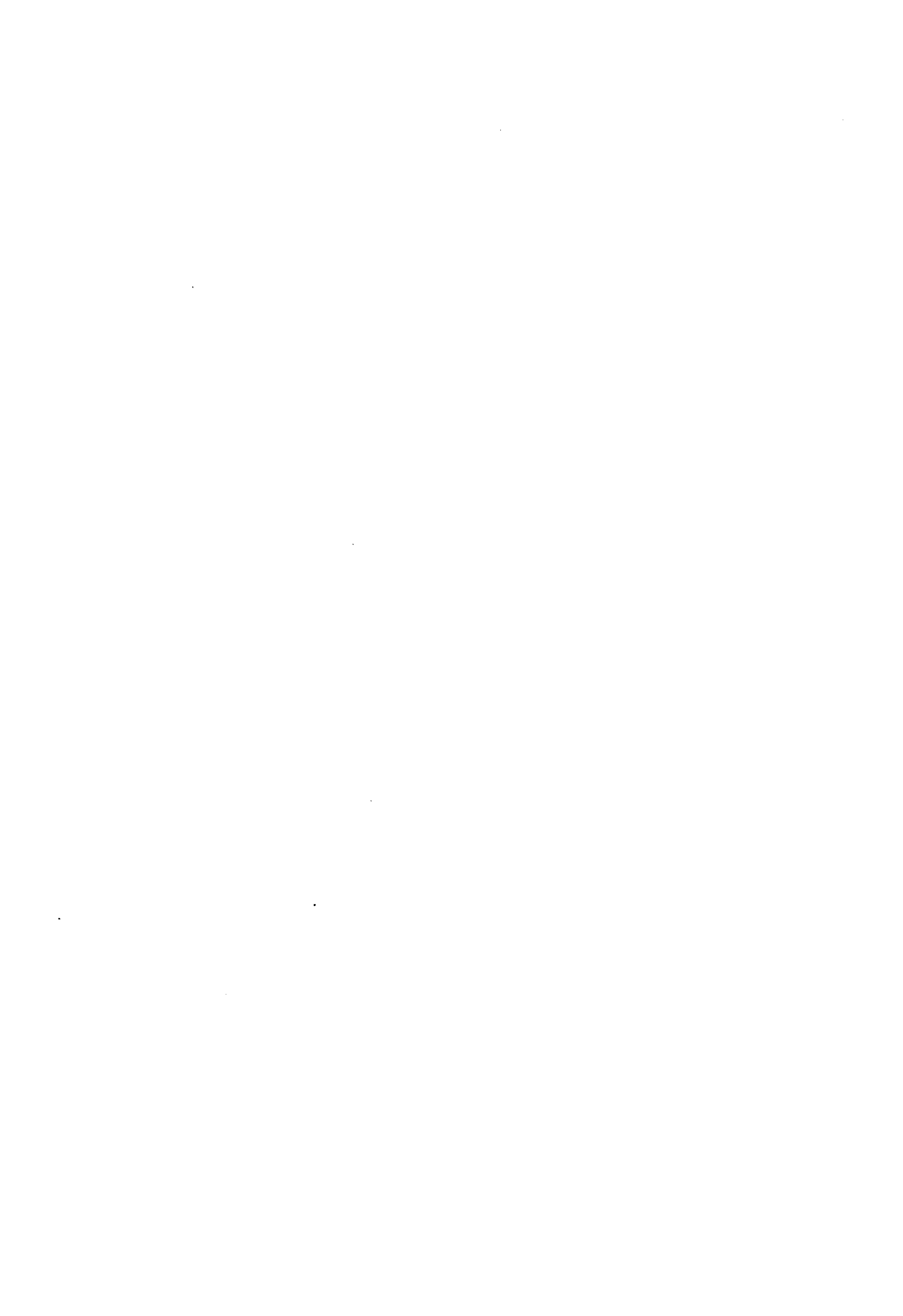
٤ -التوجه النهائى.

٥ -النظرية التأثيرية.

٦ -التوجهات الإدراكية.

أ-التوجهات الإدراكية- البصرية.

ب- التوجهات الإدراكية-السمعية.



التوجهات المختلفة فى تفسير صعوبات القراءة

مقدمة:

لا ينكر أحد بأن صعوبات القراءة أو الديسلكسيا قد نالت حظها من الاهتمام المتعاظم والإكبار المتزايد من الباحثين دراسة وتأطيرًا، فهمًا وتأصيلًا مقارنة بأى صعوبة خاصة أخرى فى التعلم، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة وخصائص هؤلاء الأطفال، والتى من أهمها أنهم ذوى ذكاء متوسط أوفوق المتوسط، وعاديين فى السمع والإبصار، وينحدرون من أسر عادية، إلا أنهم لا يقرءون إلى الحد أو المستوى العادى.

إنهم برغم ما تقدم يعانون من قصور فى كفاءة أداء المهارات الأساسية للقراءة، والأخطر أن مثل هذه القصورات تنتشر بنسبة كبيرة لديهم؛ الأمر الذى أثر تأثيرًا سلبيًّا على أدائهم وكفاءتهم فى أداء المهارات اللغوية ككل، حيث توجد لديهم نواحى ضعف فى تسمية الأشياء أو تتبع سلاسل أصوات الحروف المتدفقة على مسامعهم، أو أن يتعلموا حتى قراءة الكلمات المنفردة، بل وحتى تمييز أصوات الكلام ،وقصور القدرة على فهمهم بعامة وفهم ما يقرءون بخاصة ، الأمر الذى أثر عليهم سلبيًّا حتى فى نطق اللغة والتحدث بطلاقة كمنتج سالب لتأثير إصابتهم بصعوبة القراءة، كما أنهم يعانون من قصور شديد فى اكتساب المعرفة اللفظية أو مهارات التفكير اللازمة لكى يفهموا ما يقرءونه؛ بل والأخطر أنهم غير قادرين حتى على اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة كتحويل الحروف منفردة، أو تجمعاتها إلى مقابلاتها الصوتية بالسرعة والدقة المطلوبة رغم أنهم لا يعانون من قصور بدنى أو حسى أو بيئى أو اقتصادى أو ثقافى أو انفعالى أو فى الذكاء والأخطر

أنه برغم كل هذه الجهود الحثيثة والمتعاظمة على مستوى الأفراد والمؤسسات الدولية ومؤسسات المجتمع المدنى والأهلى برغم ذلك إلا أن نسبة تواجدهم داخل مؤسسات التعليم الرسمية فى تزايد مستمر.

إن هذا التزايد المستمر برغم كل هذه الجهود قد يرجع من وجهة نظرنا إلى العديد من الأسباب التى يتلخص أهمها فى أن العديد من العلماء لم يقدروا أن القراءة مهارة لغوية من الدرجة الأولى من الناحية السببية والنشأة، كما أنها فى الوقت ذاته مهارة لغوية من الدرجة الثالثة من ناحية التعبير عن نفسها وظهورها للعيان؛ فهى مهارة من الدرجة الأولى من حيث أن الكفاءة أو الصعوبة فيها يرجع إلى فترة الحمل، وما يصاحب ذلك من فعل وتأثير للعوامل التكوينية المصاحبة.

أما كونها مهارة من الدرجة الثالثة من ناحية التعبير عن نفسها وظهورها للعيان؛ فذاك لأنها تكوين عقلى يسبقها مهارة السمع والاستماع ومهارة الكلام، وأنها تتأثر بكفاءة هاتين المهارتين وما قد يقع فيهما من قصور.

بالإضافة لما تقدم فإنه لايفوت الأريب بأن القراءة مهارة أو عملية لغوية تعد ثمارًا لتفاعل العديد من المهارات السابقة عليه، كما أنها مهارة مركبة؛ حيث تتكون من العديد من المهارات التى تمثل متطلبًا أو متطلبًا سابقًا لها. وأن القصور فى هذه المهارات أو إحداها فإنه ما من شك سوف يلقى بتأثيره على كفاءة عملية القراءة جودة أو صعوبة، فضلًا عن أنها عملية معقدة ، حيث أنها تتطلب لتعلمها العديد من المتطلبات ، فهى تتطلب قدرة عقلية، وكفاءة ذهنية، وتخيل، وميول، ودافعية، ومثابرة، وتركيز، كما تتطلب العديد من العمليات العقلية المتفاعلة والمتكاملة والكفؤة فى نظام عملها (سليمان، ٢٠٠٥م).

كما أن هذا التزايد المستمر فى أعداد الأطفال الذين يصابون بصعوبات القراءة، أو الصعوبة فى تعلمها يمكن تفسيره بالإضافة لما تقدم- من وجهة نظرنا- فى ضوء أن المهتمين لم يعطو اهتمامًا لائقًا للبحث عن تفسيرات متعددة لصعوبة القراءة.

وما من شك فى أن البحث عن التفسير هو إلقاء بظلال الفهم لكيفية حدوث عملية تكوين فعل القراءة، والوقوف بعمق على ما يؤثر فى نشوئها، وانبنائها، ونتوئها ظهورًا للعيان صمتًا أو جهرًا.

إن البحث فى التفسير، هو بحث فى الأسباب وأكبر؛ لأن التفسير يدور فى فلك معرفة السبب، وكيف يعمل السبب عمله، وكيف يتفاعل مع غيره فى إحداث ما يتم إحداثه فى عملية القراءة جودة وصعوبة فيها، ولا يقف التفسير حد ما تقدم، إنما قد يذهب مذهبًا أبعد من هذا فيبحث فى كيفية نشوء السبب فى إطار السياق أو السياقات المحيطة.

ولايفوتنا أن بضمن الأسباب التى يمكن أن تتضافر فى تفسير ما تقدم هو سيطرة بعض الأفكار الخاطئة عند الولوج لبحث صعوبات القراءة، كأن يسيطر على الوالج أن الصعوبة فى القراءة أو صعوبات القراءة نوع واحد؛ ومن ثم تجده يلج إلى بحثه مكبلًا بتخيلات وتصورات ضيقة تجعله لايبارح ما ولج به!!!

لقد فاته أن صعوبة القراءة أو صعوبات القراءة ظاهرة معقدة ومركبة، ترجع للعديد من الأسباب، ومن ثم فإنها متكثرة الأنواع إلى حد كبير، إلى الحد الذى يجعل أنواعها تصل إلى (١٣) نوعًا.

على كل حال، إننا هنا سنحاول أن نضع بين يدى القارئ ما اهتبلناه من الرحل ممثلًا فى بعض التوجهات أو النماذج أو النظريات المفسرة لصعوبات القراءة، وكيف تنشأ وتنتأ، منوهين إلى أننا ونحن نعرض هذه التوجهات المختلفة ضرورة عدم اعتبار الصحة المطلقة ولا التخطئة المطلقة لكل ما يلقى بين جوانح عقلنا من تفسير مستقى من اتجاه بعينه، لأن كل هذه التفسيرات لها ما لها وعليها ما عليها، إنها تفسيرات يكامل بعضها بعضًا، ولا يتصادم أو يتشاكس هذه مع تلك.

إن كل هذه التفسيرات التى سنعرضها يجب الأخذ بها جميعًا عند بنائنا لاختبارات التشخيص وتصميم برامج العلاج.

فهيا بنا الآن نهتبل بعضًا مما وعدنا.

١- التوجه الطبى- البيولوجى- Biological-Medical Approach:

فى مؤلف سابق لنا بعنوان "فى صعوبات التعلم النوعية الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية" أفضنا فى شرح هذه الأسباب، وإعادتها هنا يمثل تكرارًا يوصمنا بسيء الصفات ، لذا فإن الراغب عليه أن يراجع هذا الكتاب.

لكن يمكننا القول أن جل هذه الأسباب توثق للعلاقة بين الوراثة، وخلل عمليات الكيمياء الحيوية، وخلل فى وظائف الجهاز العصبى المركزى والنواقل العصبية والصعوبة فى القراءة، وقد كشف استخدام التقنيات الحديثة فى التشخيص مثل استخدام التصوير القائم على التدفق البوزيتروني ـ Positron Emission Temography(PET)ـ وصور الرنين المغناطيسى ـ Magnetic Resonance Imaging(MRI) ـ وصور الرسام المغناطيسى ـ Magneto Encephalography (MEG) عن وجود علاقة حقيقية بين الوراثة و خلل الجهاز العصبى المركزى وصعوبات القراءة.

فأصحاب هذا الاتجاه يرجعون صعوبات القراءة إلى العديد من الأسباب التى يمكن إجمالها فى:

١-توارث صعوبة القراءة؛ حيث وجد انتشارها فى أسر بعينها، كما أن نسبة انتشارها لدى التوائم المتماثلة أكبر من نسبة انتشارها لدى التوائم المتشابهة.

٢-أن قراءة الجينوم(كتاب الشفرة الوراثية) للأطفال المصابين بصعوبات القراءة عبر جنسيات مختلفة ومن أقطار عديدة حول الكرة الأرضية كشف عن وجود أصل وراثى لصعوبات القراءة.

٣-وجود عيوب فى الفص المستوى الصدغي ـ Planum Temporal لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة، ومن المعروف أن هذا الجزء من المخ يلعب دورًا فعَّالا فى تجهيز الصويتيات أثناء القراءة.

٤-وجود تلف فى منطقة فيرنك ـWarnock's Zone، وهى منطقة تلعب دورًا رئيسًا فى أداء المهام اللغوية.

٥-عدم تماثل النصفين الكرويين لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة.

٦-وجود عيوب أو شذوذ عن العادى فى بعض تلافيف المخ ـ Brain Gyrus.

٧-كشفت تقنية التصوير البوزيتروني - Positron Emission Tomography (PET[*])عن نقص النشاط الكهربى فى الجزء الخلفى من المخPosterior.

(*)وللإفادة نود الإحاطة بأن تقنية التخطيط الإشعاعى بتدفق البوزيترونات Positron Emission Tomography (PET)تعتبر من التقنيات المهمة المستخدمة فى مجال الطب النووى والذى يعتمد أساسًا استخدام المواد المشعة فى مجال التشخيص والعلاج .

وتقنية (PET) هى إحدى تقنيات التشخيص عن بعد والتى تمكن الأطباء من الحصول على صور للعمليات الحيوية التى تحدث داخل أجسام الكائنات الحية مما يسهل عملية تشخيص الأمراض وخاصة الأورام السرطانية، أو الأماكن المعطوبة.

تحتاج هذه التقنية لاستعمال مقادير قليلة جدًّا من المواد الكيميائية المشعة (Radiopharmaceuticals) والتى تحقن فى أجسام الكائنات الحية، ومن ثم تتركز هذه المواد داخل الأنسجة ويتم بعدها التقاط أشعة جاما والتى تنتج من اصطدام جزيئات البوزيترونات (التى تنتج من النشاط الإشعاعى للعنصر المشع) بالإلكترونات الحرة (والتى تتواجد بالفراغ) عن طريق حلقة كبيرة من المستشعرات (PET-Camera) والتى تحيط بالعضو أو الكائن الحى و تقوم بعدها أجهزة حاسوب متطورة بترجمة هذه المعلومات إلى صورة ثلاثية الأبعاد (PET-Scan) توضح الأعضاء التى تم دراستها مع توزيع التركيز الإشعاعى الموجود فى المناطق المختلفة من خلال التغيرات فى اللون.

من المواد المشعة (Radioactive isotopes) المستخدمة فى تحضير العناصر الكيميائيةالمشعة مثل: أوكسجين- 15 أو نيتروجين-13 أو كربون-١١ أو فلور-18 و جميع هذه العناصر تتميز بأن لها فترة نصف عمر قصير جدًّا (2 أو10 أو20 أو 109 دقيقة على التوالى) .ومن المفيد التنويه بأن أكثر هذه العناصر استخدامًا هو عنصر فلور-18 وذلك لما يتميز به من فترة نصف عمر طويلة نسبيًّا مقارنة بالعناصر الأخرى، مما يسهل عملية تحضير المواد الكيميائيةالمشعة بنشاط إشعاعى عالى، وكذلك لتقارب حجم وصفة الكهروسالبية من ذرة الأوكسجين والتى تتواجد فى معظم المركبات الطبيعية .

ومن أهم المواد الكيميائيةالمشعة المستخدمة فى فحوصات (PET) المركب المشع [18F]-2-فلور وجلوكوز (FDG [18F]) والذى حصل على موافقة دائرة الغذاء والدواء فى أمريكا (FDA) وكذلك على ترخيص تسويقى (AMM) فى فرنسا ومن كل عشرة (PET) فحوصات تتم تسعة منها باستخدام (FDG [18F]).

إن ميدان استخدام (FDG [18F]) فى فحوصات (PET) يعتمد على حقيقة أنه ينقل إلى الخلايا وتتعرف عليه كما تتعرف على الجلوكوز (وذلك لتشابه الشكل الكيميائى الكبير بينهما)وبعدها يتم تحويله بداخل الخلايا إلى (FDG -6-phosphates [18F]) وذلك من خلال عمليات الأيض ،

٨- وجود خلل فى التزامن الإشارى ـ Synchrony فى المسار العـصبى الواصـل بين الفصين الخلفى والأمامي ـ Posterior-Anterior فى النصف الأيسر من المخ.

٩- الزيادة النسبية فى كهرباء المخ فى منطقة القشرة المخيـة الأماميـة ـ Anterior Brain Cortex.

١٠-وجود تلف فى المنطقة الجداريـة-الـصدغية، وهـى المنطقـة التـى تتـضمن العديد من التلافيف المخيـة، والتـى تعـد مـسئولة عـن رسـم خريطـة جرافيميـة- فونيمية(صويتية) للكلمات المكتوبة.

١١-وجود خلل فى تكسير بعض النواقل العصبية(الكولين ستيريز)

على أية حال، إننا فى هذا المجال نجد أن طرحًا متعاظمًا لاعتبار الأساس العصبى لصعوبات القراءة أساسًا ذات أهمية فى تفسيرها بديلًا عن الأساس التكوينى ؛ فمنذ أمد بعيد وعلماء طب العيون يصفون صعوبات القراءة على أنها حالة عمى كلمـة ـ Word Blindness غالبًا ما يرجع لخلل وظيفى فى الناحية البصرية، أو لوجود تلـف فى مناطق معينة من مناطق المخ، وهو ما يذكى الاعتقـاد الراسـخ القـديم منـذ أيـام أورتون (١٩٢٥م) الذى يرى أن صـعوبات القـراءة ترجـع لوجـود تلـف فى مـخ هؤلاء الأفراد.

ولأن (FDG [18F]) يحتوى على ذرة فلور فى الموقع ٢ فإن هذا بدوره يؤدى إلى تراكم (-6- FDG [18F] phosphates) فى داخل الخلايا بسرعة تتناسب مع حاجة هـذه الخلايـا إلى الجلوكـوز. إن هذا يوضح استخدام (FDG [18F]) فى تشخيص الأورام السرطانية حيث إن الخلايا الـسرطانية تحتاج إلى تركيز أكبر من الجلوكوز مقارنة مع الخلايا الطبيعية مما يؤدى إلى تـراكم (FDG [18F]) فى الخلايا السرطانية أكثر من الخلايا الأخرى وهذا يقود بدوره إلى تشخيص دقيق لأمـاكن تواجـد الأورام السرطانية ومدى انتشارها مما يساعد الأطباء فى اختيار الطريقة المناسبة للعلاج سوء كانـت جراحية أو كيميائية أو علاج إشعاعى.

ومن الجدير بالذكر أنه يتوافر الكثير من المواد الكيميائيةالمشعة والتـى يـتم اسـتخدامها فى دراسـة الاضطرابات التى تصيب القلب والدماغ والكلية والكبد بطريقـة حـساسة ودقيقـة ممـا يـؤدى إلى تحسين طرق العلاج فى الوقت الحاضر وكذلك من المتوقع أن تساهم هذه التقنية فى تصميم الأدوية والعلاجات فى المستقبل القريب.

وقديمًا ذهب صموائيل أورتون أيضًا سنة (١٩٣٧م) واصفًا صعوبات القراءة على أنها حالة من الفشل فى التمثيل المناسب للحرف المطبوع فى الفص الخلفي - Posterior بجزأيه ، وذلك لوجود حالة من عدم التماثل أو حالة من الشذوذ أو البعد عن الطبيعى فى المنطقة الخلفية من الناحية اليسرى من المخ - Brain Left Hemispher، إلا أن الدراسات الحديثة التى أجريت على المخ بعد تصويره تشير إلى نواحى قصور أخرى، أو بالأحرى لا تذهب مؤيدة على الإطلاق التفسير السابق. ويرى المؤلف بأن مثل هذا القول يجب أن يؤخذ بحذر شديد ؛ وذلك لأن صعوبات القراءة ليست نوعًا واحدًا ، وعليه فإن الأسباب العصبية التى تؤدى إلى حالة صعوبة بعينها ليست بالضرورة أن تكون ذاتها سببًا لحالة أخرى من حالات صعوبات القراءة ، كما أن إنكار سبب لا يعنى قبول أو إنكار آخر. أما من الناحية التشريحية فتشير نتائج الدراسات فى هذا الجانب إلى نواحى اختلاف أو شذوذ فى كلا نصفى المخ الأيسر والأيمن لدى مخ الأفراد ذوى صعوبات القراءة .

وفى إطار التفسير العصبى أو العضوى توجد دراسات عديدة تؤيد هذا المنحى فى التفسير، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة أجريت سنة(٢٠٠٧م) بهدف تعرف الفروق فى التجهيز الصوتى باستخدام العرض على الأذنين برسالتين مستمعتين؛ وذلك للوقوف على طبيعة التجهيز الصويتى، وما إذا كان هناك علاقة بين تلف الفص الصدغى الأيمن أو الأيسر لدى عينة من ذوى صعوبات القراءة قوامها(٢٠) طفلًا، وأخرى مماثلة من العاديين ، عمرهم الزمنى (١٢) سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فروق دالة إحصائيًا فى التجهيز الصوتى بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين لصالح العاديين، وأن ذلك يرجع إلى تلف فى الفص الصدغى الأيسر استنادًا إلى قصور التجهيز الصوتى للرسائل المستمعة من الأذن اليمنى، والتى يتحكم فى كفاءة أدائها فى الفص الصدغى الأيسر.

٢- نموذج العمليات النفسية - العصبية -Neuro-Psychological processes model:

هذا التوجه من التفسير غالبًا ما يربط اضطراب الاستماع ومهاراته أو عمليات بالخلل فى الجهاز العصبى المركزى، وهى من التفسيرات التى أوردناه فى مؤلف

سابق لنا لا داعى لتكرارها هنا، والراغب فى الاستزادة عليه أن يراجع المؤلف ذات العلاقة، إلا أن خلاصة القول تشير إلى أنه يمكننا القول بأن من الأسباب الأخرى التى يمكن أن تفسر لماذا يعانى بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم من صعوبة فى الفهم الاستماعى تلك الأسباب التى تتعلق بالقدرة على التركيز والانتباه على المدخلات السمعية المستهدفة، وعزلها عن الخلفيات والمثيرات السماعية المنافسة؛ أى أنهم يعانون من قصور فى التركيز والانتباه، وفصل الشكل عن الأرضية لقصور فى الإشارات العصبية الصادرة من الجهاز العصبى المركزى ـ Central Nervous System أثناء ممارسة عملية الاستماع، وهو أمر منطقى لالتقائه واتفاقه مع الخصائص المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم.

و لأن الاستماع يلعب دورًا مهمًا فى عملية التعليم؛ حيث تعد مهارات الاستماع من المهارات الحيوية لدى تعليم الأطفال بخاصة وذلك لأنه يتم الاعتماد على هذه المهارات بصورة مكثفة فى التعليم والتواصل داخل الفصل، ومن هنا نجد الأطفال أو التلاميذ ذوى صعوبات التعلم غالبًا ما يوصفون بعدم قدرتهم على مسايرة زملائهم فى التعليم داخل الفصل الدراسى، وأنهم لا يحققون مستوى تعليمى يتناسب وما يمتلكونه من طاقات وقدرات، هذا إلى جانب ما يتسمون به من قصور فى المهارات الاجتماعية وبخاصة داخل الفصل الدراسى واللغة المقروءة:

ولأن القراءة تمثل النظام اللغوى الرئيسى الثالث الذى يتأثر بالاستدخال المشوه لما يتم سماعه، فإن الاضطراب السمعى يؤدى إلى تخزين مشوة للكلمات، وهو ما يؤدى إلى صعوبة فى القراءة.

٣- التوجه النفس معرفى العصبى ـ Psychocognitiveneuorologoy :

أ-نظرية فرضيتى القصور المزدوج ـ The double-deficit hypothesis theory:

فى إطار علم النفس المعرفى العصبى ـ Psychocognitiveneuorologoy ظهرت نظرية فرضيتى القصور المزدوج على يد وولف سنة (Wolf,1999) لتتخذ مسارًا فى تفسيرها لصعوبات القراءة ينأى بها عن التفسيرات الأحادية؛ لذا تجد هذه النظرية

تكامل فى تفسيرها لصعوبات القراءة بين النواحى المعرفية والنفسية والعصبية فى آن واحد.

حيث تفترض هذه النظرية أن هناك بعض الأفراد المصابون بصعوبات القراءة ترجع مشكلاتهم إلى القصور فى الوعى الصوتى ـ Phonological awareness، بينما يوجد أفراد آخرين منهم ترجع مشكلاتهم بسبب قصور فى سرعة التسمية ـ Rapid naming وتكون النتيجة هو وجود خلل ـ Disruption فى الارتباط أو الواصلة العصبية فى المخ بين المعلومات الصوتية و الأورثوجرافية Orthographic and Phonological Information واللتان تعدان من العمليات ذات الأهمية الكبرى فى الأداء المتسم بالطلاقة عند ممارسة فعل القراءة، أما الفئة الثالثة فإنها تعانى من قصور فى كل من الوعى الصوتى و سرعة التسمية؛ و هذا القصور المزدوج Double deficit يعد من القصورات الأشد حدة، وهو ما يؤثر فى إمكانية وسرعة تحويل الحرف إلى صوت، وهو ما يؤثر بالتبعية فى سرعة التعرف على الكلمة وتسميتها.

وعلى هذا توجد ثلاثة أنواع من صعوبات القراءة تتمثل فى:

١- صعوبات القراءة الناتجة عن قصور الوعى الصوتى.

٢- ديسلكسيا ناتجة عن بطء التسمية.

٣- صعوبات قراءة ناتجة عن قصور فى الوعى الصوتى مع بطء التسمية فى آن واحد.

وقد ذهب وولف (١٩٩٩م) فى نظريته هذه إلى أن القصور فى سرعة التسمية التتابعية؛ أى تسمية المثيرات متتابعة التدفق- من مكونات التجهيز الأورثوجرافى- مكونًا جوهريًا ومركزيًا كمكون القصور أو الصعوبات الصوتية فى صعوبات القراءة، وقد ذهب وولف إبرازًا لأهمية الناحيتين الأورثوجرافية والصوتية إلى التأكيد على أن بحث المكونات المعرفية التى تكمن خلف الناحيتين الأورثوجرافية*

* مصطلح أورثوجرافى يشير إلى السرعة المؤتمتة، والدقة، والحساسية فى إجراء التجهيز التبادلى آليًا بين نسق التهجئة من مسموع إلى مكتوب والعكس، ونظرًا لطول الترجمة التى تعبر عن هذه الطبيعة وضعها الباحث معربة فى هذا المؤلف.

والصويتية فى علاقتها بالمخ يعد من الأهمية بمكـان لتزويـدنا بـالفهم الـصحيح فى معرفة فهم الأسباب والعلاج صعوبات القراءة.

وقدمت نتائج العديد من الدراسات الأجنبية ما يؤيد فرضية القصور الـصوتى؛ حيث تشير نتائج العديد مـن الدراسـات إلى أن الأطفـال ذوى صـعوبات القـراءة يعـانون مـن قـصور فى : الحـساسية للقافيـة أو الـوزن ـ rhyme, alliteration والتجزىء الـصوتى ـ Phonetic segmentation باعتبارهـا مهـارات تقـف خلـف القصور فى الوعى الصويتى، ولعل هذا قد يفسر قـول سـنولنج(Snowling,2000) بـأن القـصور فى مـستوى التمثـيلات الـصوتية يعـد سـبب صـعوبات القـراءة ـ Dyslexia as a cor deficit at the level of phonological representation.

وتذهب هذه النظرية إلى أن المخيخ ـ Cerebellumيعد من الأجـزاء ذات التـأثير الفاعل ،بل و المسئول عن السرعة الفائقة(الأتمتـة) فى تجهيـز الـصويتيات اللغويـة، وأن التدريب على مهارات الوعى الصوتى والسرعة فى أدائها يمكـن أن يعـدل مـن نشاط المخيخ، ويشير وولف وسيجال (Wolf&Segal,1999) إلى أن نتـائج عـدد كبير جدًّا (هكذا فى الأصل)من الدراسات التى أجريت على اللغة الإنجليزية وعلى لغات أخرى مثل الألمانية والفرنسية تشير بوضوح إلى أن الأطفـال ذوى صـعوبات القراءة يختلفون بصورة واضحة جدًّا عـن الأطفـال العـاديين بـل والأطفـال ذوى صعوبات التعلم الأخرى فى سرعة تسمية الأشياء ورموز اللغة المكتوبة.

وفى إطار ما ذهبت إليه نظرية فرضيتى القـصور المـزدوج يـشير الأدب النفـسى مؤكدًا على أن قـصور الـوعى الـصوتى وبـطء سرعـة التـسمية اللفظيـة ـ Verbal naming deficits يلعبـا دورًا فعَّـالًا فى القـدرة عـلى اكتـساب القـراءة ،وأن هـذين المكونين هما اللذان يكمنا خلف قصور الأطفال ذوى صـعوبات الـتعلم فى القـراءة ؛حيث ينظر إلى مهارات الوعى الصوتى على أنها لب صـعوبات القـراءة، وأن هـذه الفرضية قد أيدتها نتائج العديد من الدراسات الأجنبية ، والتى سيتم عرض بعـضًا منها فى هذا الفصل.

وبذا يصبح من العلمى القول بأن نظرية فرضيتى القصور المزدوج قد جمعت بين الأسباب العضوية والأسباب المعرفية فى وحدة متكاملة واحدة حيث ردت صعوبة القراءة إلى القصور فى عمليتين أساسيتين هما الوعى الصوتى وسرعة التسمية والتفاعل بين هاتين العمليتين ، كل ذلك بسبب خلل خاص بالنظم العصبية المخية المسئولة عن القراءة وكما ذكر سابقًا، وأن نشاط النظم العصبية الخاصة بالقراءة الموجودة بالمخ يمكن تعديله وظيفيًّا من خلال التدريبات العلاجية التى تركز على الوعى الصوتى وسرعة التسمية للرموز اللغوية المكتوبة.

ولقد ذهبت أصوات أخرى من الباحثين ترى بأن ذوى صعوبات القراءة لديهم مشكلة فى تحريك الانتباه مسحًا لسلاسل المثيرات؛ وذلك لأنهم لا يستطيعون الوقوف بدقة على الخصائص المميزة لكل حرف على حدة أثناء الانتباه، وفى مهام أخرى ذهب واحدًا مثل سبينيلى وزملاؤه يقيس قدرة ذوى صعوبات القراءة على التجهيز البصرى من خلال مهام تقوم على عرض كلمتين، أو سلاسل من الأحرف، وما على الطفل سوى الحكم بنعم أو لا عما إذا كانت الكلمتين متطابقتين أم لا، وكذلك سلسلتى الأحرف. وقد فسر ضعف أداء ذوى صعوبات القراءة فى مثل هذه المهام لتزاحم المثيرات.

ويتأكد القصور فى التجهيز البصرى للحروف والكلمات من خلال دراسة أجريت سنة(٢٠٠٤م) على عينة قوامها (٢٠) طفلًا من الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات فى التعرف على الكلمة، تتراوح أعمارهم من(٦) سنوات و (٦) أشهر إلى(٧) سنوات و (١١) شهرا ، وعينة مماثلة من العاديين؛ وذلك بهدف بحث سرعة التسمية، فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيًّا فى سرعة التسمية لدى ذوى صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين، بينما كانت قدرات الترميز والتهجى فى المستوى العادى. كما كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيًّا فى الفهم القرائى لدى ذوى صعوبات القراءة فقط مقارنة بأدائهم على مقاييس الترميز والتهجى والوعى بالوزن أو القافية ـ Rhyme awareness.

ولأن الوعى الصوتى يعد جوهر صعوبة القراءة فقد أشارت العديد من أدبيات المجال إلى أن هؤلاء الأطفال يعانون من مشكلة كبيرة فى الوعى الصوتى سواء كان ذلك يتعلق بالتوليف أو التحليل أو التمييز الصوتى للأصوات والنغمات والأوزات الخاصة بالحروف أو الكلمات، ولعل مايؤكد ذلك هو نتائج العديد من الدراسات، كما أن التدريب على الوعى الصوتى والسرعة فى الأداء قد عدل من النشاط العصبى للمخ بصورة دائمة وبخاصة لدى الأطفال الصغار فى العمر، وهو ما يدلل على أهمية السرعة فى التشخيص .

وفى إطار نظرية فرضيتى القصور المزدوج أجرى العديد من البحوث والدراسات يذكر الباحث منها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة السيد عبد الحميد سليمان السيد المعنونة:الفروق فى عمليات التجهيز (الصوتى) الفونيمى وسرعة التسمية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة والعاديين"دراسة فى إطار نظرية فرضيتى القصور المزدوج"، والتى هدفت إلى بحث الفروق بين عينتين من الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى التجهيز الفونيمى (الوعى الفونيمى والطلاقة الفونيمية) وسرعة تسمية الحروف والأعداد و الألوان والأسماء والأشياء، وقد تم التوصل إلى هذه المتغيرات كأهداف للدراسة بعد مطالعة وتحليل ومقارنة العديد من النظريات والتوجهات المفسرة للديسلكسيا كالتوجهات العضوية-الطبية، والتشريحية- البنائية، وتوجه الأعراض المتعددة ونظرية فرضيتى القصور المزدوج لـ وولف وبورز (١٩٩٩م) تم اختبار النظرية الأخيرة ، وهى نظرية ترى بأن صعوبات القراءة ترجع إلى ثلاثة أسباب تتلخص فى: قصور الوعى الفونيمى، وسرعة التسمية، وأن صعوبات القراءة بذلك تتمثل فى ثلاثة أنواع، النوع الأول يرجع لقصور الوعى الفونيمى، والنوع الثانى يرجع لبطء سرعة التسمية، أما النوع الثالث فيرجع للسببين فى آن واحد، ويمثل النوع الأخير أشد أنواع صعوبات القراءة.

وفى سبيل بحث أهدف الدراسة فقد تم استخدام الاختبارات التالية بعد الوثوق

من ثباتها وصدقها: اختبار الذكاء المصور إعداد/ أحمد زكى صال(١٩٧٨م)،مقياس وكبسلر لذكاء الأطفال- المعدل الإصدار الثالث(١٩٩١م) تقنين محمد عماد الدين إسماعيل و لويس كامل مليكة(٢٠٠٠م)، اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد السيد عبد الدايم والسيد عبد الحميد(٢٠٠٨م)، اختبار بندر جشطلت إعداد/ لوريتا بندر(١٩٣٨م) (الصورة الكمى) تقنين مستشفى جمال ماضى أبو العزايم، مهام قياس الوعى الفونيمى والطلاقة الفونيمية، ومهام سرعة تسمية إعداد/ الباحث، ودرجات نصف العام فى مادة الحساب.

ولبحث الفروق بين عينتى الدراسة فى المتغيرات السابقة فقد سارت إجراءات الدراسة على النحو التالى:

١-: انتقاء عينة الأطفال ذوى صعوبات القراءة:

أ-بعد تقنيين أدوات الدراسة، وحساب ثباتها وصدقها كما سيأتى بعد، تم تطبيق اختبار الذكاء المصور إعداد/ حمد زكى صالح (١٩٧٨م)، على عينة أولية قوامها(٤٠٠) طفلًا، كلهم من الذكور، يقعون فى (٥) مدارس ابتدائية، بمنطقة أبها التعليمية، بالمملكة العربية السعودية وذلك بهدف انتقاء الأطفال ذوى ذكاء متوسط وفوق المتوسط واستبعاد الأطفال ذوى ذكاء أقل من المتوسط ،وقد تم اللجوء إلى هذا الاختبار كإجراء مسحى سريع ؛ وذلك لأنه اختبار جمعى، ويوفر الجهد والمال، وما زال يستخدم فى العديد من الدراسات النفسية، كما أنه مناسب لعينة الدراسة الحالية، وذلك بهدف اختيار الأطفال ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط، و تقليل حجم العينة التى سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل ، الإصدار الثالث إعداد/ لويس كامل مليكه (٢٠٠٠ م) والذى يحتاج فى تطبيقه إلى جهد ووقت كبير، وقد تم اختيار الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء تتراوح من (٩٠) إلى (١٢٠) على اختبار الذكاء المصور، وعليه فقد تم استبعاد (١٠) حالات ، (٦)منهم لم يكملوا الأداء على الاختبار، و (٤) حالات حصلوا على تقديرات تشير

إلى انخفاض نسبة ذكائهم عن المتوسط حيث حصلوا على درجات خام تتراوح من(٥) إلى (٧) لتصبح عينة الدراسة (٣٩٠) طفلًا.

ب-تطبيق اختبار صعوبات القراءة للصفوف من الرابع - السادس إعداد/ عبد الدايم وسليمان(٢٠٠٨م).

بعد الانتهاء من الخطوة السابقة تم تطبيق اختبار صعوبات القراءة جمعيًّا على الأطفال الذين تم الحصول عليهم من الخطوة الأولى، وفى هذه الخطوة فقد تم استبعاد (١٩) طفلًا بعضهم تغيب عن المدرسة وعددهم(٩) تلاميذ،و(١٠)منهم لم يكملوا الأداء على الاختبار، ليصبح عدد الأطفال بعد هذا الإجراء(٣٧١) طفلًا.وقد كان متوسط أداء الأطفال ذوى صعوبات القراءة (١٩.٨) درجة، بانحراف معياري(٢٤ا٨) درجة

ج-بعد ذلك تم تطبيق محك الاستبعاد؛ حيث تم استبعاد الأطفال الذين يعانون من: ضعف الإبصار،أو ضعف السمع، أو مشكلات أسرية، أو مشكلات اقتصادية، أو التغيب عن الحد المسموح به من المدرسة، وفى ضوء ما تقدم فقد تم استبعاد:. (٧)، (٥)، (٣)، (٣)، (٦) أطفال على الترتيب.

علمًا بأن التحقق من كل ما تقدم تم الاعتماد فيه على ملفات الأطفال،ورأى المرشد الأكاديمى، والإخصائى النفسى بكل مدرسة،وزيادة على ذلك فقد تم الاعتماد على الفحص الإكلينيكى الظاهرى للأطفال عند استبعاد حالات ضعف الإبصار وضعف السمع، وذلك بأن يقف الطفل على بعد ستة أمتار، ثم إظهار عدد معين من الأصابع ليجيب عن عددها،وبعض الصور ليسميها،وفى حالة السمع تم إدارة حديث بصوت عادى مع الطفل،ثم ترصد استجاباته لما يسمعه،وقد تم الاعتماد على هذه الإجراءات فى التحقق مما تقدم لعدم وجود غرف مصادر فى هذه المدارس ، وكذلك استحالة فحصهم فى مستشفيات متخصصة.

وفى ضوء ما تقدم تم استبعاد(٢٤) طفلًا ليصبح الحجم المتبقى من العينة(٣٤٧) طفلًا. بعد ذلك تم تطبيق الصورة الكمية من اختبار بندر جشطلت البصرى

الحركى إعداد/ لوريتا بندر وتقنين مستشفى/ جمال ماضى أبو العزايم فرديًّا، تحت شرط النسخ ، وذلك بهدف استبعاد الأطفال الذين يعانون من اضطرابات انفعالية،ومثل هؤلاء الأطفال حصلوا على درجات أقل من(١٤.٥) فى نسخ ستة أشكال من الأشكال التسعة التى تم تقنينها. وفى ضوء هذا الإجراء تم استبعاد(١٢) طفلًا.وبذا يصبح الحجم المتبقى من العينة(٣٥٣)طفلًا، علمًا بأن متوسط أداء كان(١٧.٧) درجة، بانحراف معيارى (٢.٤٥) درجة.

د- تطبيق محكى التباعد:

استيفاء لمحك التباعد الخارجى، تم رصد درجات أداء هؤلاء الأطفال فى اختبار تشخيص صعوبات القراءة إعداد/ السيد عبد الدايم السكران والسيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨م) وفى مقابلها نسبة الذكاء لكل طفل ودرجاته فى مادة الحساب فى اختبار نصف العام لاختيار الأطفال الذين حصلوا على درجات أقل من المتوسط فى اختبار تشخيص صعوبات القراءة، ونسبة ذكاء تقع فى مدى الذكاء المتوسط أو أكبر من المتوسط فى اختبار الذكاء المصور ، ودرجاتهم فى الحساب لا تقل عن المتوسط؛ حيث كان متوسط أداؤهم (٦٨.٢)، بانحراف معيارى (١٥.١) درجة وفى ضوء هذا تم استبعاد(١٨٥) طفلًا ليصبح حجم العينة المتبقية (١٥٠) طفلًا.

هـ- بعد أن صغر حجم العينة إلى هذا الحد، وتحقيقًا لمحك التباعد الداخلى، تم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل إعداد محمد عماد الدين إسماعيل و لويس كامل مليكة (٢٠٠٠م) بعد تعديل العبارات التى لا تتمشى مع الثقافة السعودية؛ وذلك لتقدير التباعد الداخلى عن طريق مقارنة درجات الأداء على اختبارات القسم اللفظى بدرجات الأداء على اختبارات القسم العلمى بعد تحويلها إلى الدرجات المعيارية المقابلة، واعتبار الطفل يعانى من تباعد داخلى إذا كان الفرق درجة معيارية فأكثر لصالح درجات الجانب العملى، علمًا بأنه لم يتم الاعتماد على درجات القسمين فى حساب نسبة الذكاء لعدم وجود معايير عربية لهذا الإصدار من المقياس، وفى ضوء هذا الشرط فقد تم استبعاد(٩٤) طفلا لا يتحقق لديهم شرط التباعد الداخلى، ليصبح حجم العينة النهائية التى تمثل عينة ذوى صعوبات

القراءة(٥٦) طفلا، انتقل (٤) أطفال منهم إلى مدارس أخرى قبل الانتهاء من الدراسة، وعليه فقد أصبحت العينة النهائية للديسلكسيين (٥٢) طفلًا، بلغ متوسط درجات أدائهم على اختبارات القسم العملى(٥٩.٧)، بانحراف معياري(٤.٥) درجة، بينما كان متوسط درجات أدائهم على اختبارات القسم اللفظى (٤٣.٩) بانحراف معيارى، (٤.٨) درجة، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩) سنوات و(٨) أشهر إلى (١١) سنة و(٧) أشهر، متوسط عمرهم الزمنى (١١.٤٦) سنة، وبانحراف معيارى (٢.٤) سنة، يقعون فى الصفين الرابع والخامس، ومن (٥) مدارس ابتدائية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية، وهم يمثلون ١٣٪ من إجمالى العينة الأولية لهذه الدراسة.

وبناء على ذلك يكون الطفل ذا الصعوبة فى القراءة هو الذى يكون ذكاؤه متوسطًا أو فوق المتوسط، وينخفض تحصيله فى اختبار صعوبات القراءة عن المتوسط، وتحصيله فى الحساب متوسط أو فوق المتوسط ، ولديه تباعدًا بين درجات الأداء على اختبارات القسم اللفظى واختبارات القسم العملى بما مقداره انحراف معيارى فأكثر لصالح درجات الجانب العملى، ولا يعانى من حالات الحرمان أو الإعاقة الحسية البصرية أو السمعية، أو الإعاقة البدنية،أو المشكلات الأسرية ، أو الفقر الشديد أو نقص الفرصة للتعلم كما تبدى من واقع تغيبه عن الدراسة، ولا يعانى من الاضطرابات الانفعالية الشديدة.

(٢) انتقاء عينة الأطفال العاديين: الطفل العادى فى هذه الدراسة هو الذى حصل على تقدير لا يقل عن المتوسط فى اختبار تشخيص صعوبات القراءة والحساب؛حيث كان متوسط أداؤهم (٤٧.٨٢) ، بانحراف معياري(٩.٨) درجة فى اختبار تشخيص صعوبات القراءة، ، ومتوسط درجاتهم فى اختبار الحساب فى امتحان نصف العام الدراسى (٧٠.٦)، بانحراف معيارى (١٤.٨) درجة وألا تقل نسبة ذكاؤه عن المتوسط ، وعليه فقد تم اختيار الطفل الذى يتراوح ذكاؤه من (٩٠) إلى(١٢٠) نقطة على اختبار الذكاء المصور ، وأن يتسم بالسلامة الحسية البصرية والسمعية، ولا يعانى من إعاقة بدنية أو مشكلات أسرية أو اقتصادية أو

نقص الفرصة للتعلم ، ولا يعانى من الاضطرابات الانفعالية الشديدة ؛ حيث كان متوسط أداؤهم نسخًا على(٦) بطاقات من بطاقات الاختبار(١٨.٢)درجة، بانحراف معياري(٣.٤١) درجة. وفى ضوء هذه المعايير فقد تم انتقاء(٨٢) طفلا، ويمثلون ٢٠.٥٪ من إجمالى العينة الأولية، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٩) سنوات و(١٠) أشهر إلى (١١) سنة و(٨) أشهر، متوسط عمرهم الزمنى (١١.٥) سنة، وبانحراف معيارى (٢.٥) سنة، من أطفال الصف الرابع والخامس و يقعون فى (٥) مدارس ابتدائية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية.

٣- مجانسة عينتى الدراسة فى العمر الزمنى والذكاء.

٤- بعد التوصل إلى العينة النهائية كما تقدم، والمجانسة بين عينة ذوى صعوبات القراءة والعاديين تم تطبيق مهام سرعة التسمية (أسماء،و أعداد، وحروف، وأشياء، وألوان) ، والوعى الفونيمى، والطلاقة الفونيمية تتابعيًّا، وبصورة فردية، ثم رصد درجات الأداء ومعالجتها إحصائيًّا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS.11).

فروض الدراسة :

١- توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى دقة و سرعة تسمية(أسماء،و أعداد، وحروف، وأشياء، وألوان) لصالح الأطفال العاديين.

٢ - توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى دقة وسرعة الوعى الفونيمى لصالح الأطفال العاديين.

٣- توجد فروق بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى الطلاقة الفونيمية لصالح الأطفال العاديين.

الأساليب الإحصائية: اختبار " ت" لعينتين غير مرتبطتين، وتحليل التباين المتعدد.

وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًّا عند

مستوى(٠.٠٠١) بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العادين فى دقة وسرعة الوعى الفونيمى والطلاقة الفونيمية لصالح الأطفال العاديين. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى(٠.٠٠١) بين الأطفال ذوى صعوبات القراءة والأطفال العاديين فى دقة وسرعة تسمية الحروف و والألوان والأسماء والأشياء لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين عينتى الدراسة فى دقة وسرعة تسمية الأعداد.

أما دراسة أجراهاعدد من الباحثين سنة(٢٠٠٣م) هدفت إلى بحث الفروق فى العمليات المعرفية المتضمنة فى مهارات الفهم لدى عينة من الكبار تتراوح أعمارهم من (١٧) إلى (٢٣) سنة يعانون من ديسلكسيا الأطفال النمائية، وقد تحددت العمليات المعرفية فى متغيرى نظرية فرضيتى القصور المزدوج (التجهيز الصوتى وسرعة التسمية) بالإضافة إلى متغيرات الذاكرة العاملة ، والمعلومات العامة ، والمفردات والفهم، وقد توصلت الدراسة إلى أن الكبار الذين يعانون من ديسلكسيا الأطفال النمائية يظهرون ضعفًا دالا إحصائيًّا مقارنة بأقرانهم من العاديين فى التجهيز الصوتى وسرعة التسمية والذاكرة العاملة والمفردات والمعلومات العامة والفهم الاستماعى.

وفى عام (٢٠٠٤م) أجرى أحد الباحثين دراسة بهدف بحث طبيعة القصور فى سرعة التسمية- فى ضوء فرضية القصور المزدوج- لدى عينة من طلبة الجامعة الذين يعانون من صعوبات فى القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من(٢٥) طفلًا يعانون من صعوبات فى القراءة، وعينة مناظرة من العاديين فى القراءة قوامها(٢٨) طفلًا فقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلاب ذوى صعوبات القراءة يتسمون بالضعف فى التجهيز الصوتى وكذلك سرعة التسمية وهو ما يؤيد فرضيات الدراسة.

كما أجرى آخر دراسة سنة(٢٠٠٤م) هدفت إلى بحث الوعى المورفولوجى (الصرفى)Morphemically Awareness لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات نمائية فى القراءة، قوامها(٤٩) طفلًا، وعينة قوامها(٥١) من الأطفال

العاديين، تتراوح أعمارهم من(١١) سنة،و(٣) أشهر إلى(١٢) سنة و(٨)أشهر. وقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيذصا فى جميع مهام الوعى المورفولوجى ومهام التجزى المورفولوجى ـ Segmentation لدى الأطفال ذوى صعوبات نمائية فى القراءة مقارنة بأقرانهم من العاديين، بينما كان أداء ذوى الصعوبة متناسبًا مع عمرهم الزمنى فى مهام إكمال الجملة.

وفى ذاته العام أيضًا أجرى أحد الباحثين دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين عينة من طلاب الجامعة ذوى صعوبات القراءة، تلقت تعويضًا فى القراءة، وأخرى لم تلق تعويضًا، وعينة ثالثة من الطلاب العاديين فى القراءة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن عينتى صعوبات القراءة أقل من العاديين بصورة دالة إحصائيًا فى مهارات اللغة، وقد أظهرت مجموعة صعوبات القراءة التى لم تلق تعويضًا قصورًا دالا إحصائيًا فى الترميز الأورثوجرافى والصويتى، والوعى الصويتى، وبطء و سرعة التسمية، وقد أظهر الطلاب الذين تلقوا تعويضًا عن أداء منخفضًا بصورة دالة إحصائيا فى الوعى الصوتى الخاص بالكلمات الحقيقية والكلمات غير الحقيقية مقارنة بالعاديين، ولكن أداءهم كان أفضل من عينة الطلاب الذين لم يلقوا تعويضا، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا بين ذوى صعوبات القراءة الذين تلقوا تعويضًا وأقرانهم العاديين فى دقة الوعى الصوتى وسرعة التسمية.

وفى دراسة أجراها عدد من الباحثين سنة(٢٠٠٥م) على عينة قوامها (٢٨١) طفلًا من الأطفال الإيطاليين من العاديين و ذوى صعوبات القراءة يقعون فى الصفوف الدراسية من الأول حتى السادس بهدف الوقوف على سرعة التسمية المؤتمتة لمثيرات متنوعة تمثلت فى : الأحرف ، الأعداد، الأسماء، الأشياء، والألوان، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى سرعة التسمية لصالح العاديين فى جميع المراحل العمرية.

وفى دراسة أجراها أربعة من الباحثين سنة(٢٠٠٦م) هدفت إلى دراسة الفروق بين عينة من ذوى صعوبات القراءة الكبار قوامها(١٩) فردا، وعينة مماثلة من

الكبار العاديين فى القراءة فى اتساق حركات العين أثناء القراءة وصعوبات التجهيز الصويتى، فقد كشفت نتائج الدراسة عن استغراق ذوى صعوبات القراءة لمدة أكبر فى متابعة الحروف أثناء القراءة بصورة دالة إحصائيًّا مقارنة بالعاديين ، كما كشفت النتائج عن أن ذوى صعوبات القراءة يتسم أداؤهم بانخفاض الدقة والسرعة بصورة دالة إحصائيًّا عن أقرانهم العاديين فى اكتشاف الصويتة، ومهمة التجهيز الصويتى، ومهارات ترميز الكلمات واللاكلمات.

وفى دراسة أجريت سنة (٢٠٠٨م) من قبل عدد من الباحثين على عينة من الأطفال ذوى صعوبات القراءة قومها(١٢٠) طفلا، وأقرانهم من العاديين، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٨) إلى (١٠) سنوات، وعينة ثالثة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات القراءة وصعوبات الحساب فى آن واحد،قوامها(١٢٠) طفلا، وذلك بهدف دراسة الفروق بين العينات الثلاث فى دقة التسمية باختلاف معدل العرض ونوع المثيرات، فقد كشفت نتائج الدراسة عن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من بطء شديد فى تسمية المثيرات، وأنه كلما زادت سرعة عرض المثيرات المطلوب تسميتها تكثر لديهم الأخطاء بصورة واضحة، بينما اتسم أداء ذوى صعوبات الحساب بارتكاب عدد أكبر من الأخطاء مقارنة بذوى صعوبات القراءة إذا كانت المثيرات التى يتم تسميتها تتمثل فى كميات أو أعداد، أما مجموعة الأطفال ذوى صعوبات القراءة وذوى صعوبات الحساب، فقد أظهروا بطء فى تسمية المثيرات بالإضافة إلى عدم الدقة فى تسمية الكميات والأعداد فى الوقت نفسه.

وفى هذا السياق أيضًا أجرى أحد الباحثين دراسة سنة(٢٠٠٨م) هدفت إلى مقارنة ثلاث عينات من أطفال المرحلة الابتدائية الدارسين بالإنجليزية،(١٧) طفلا من ذوى صعوبات القراءة، و (١٥) طفلا من المتأخرين فى القراءة، و (٢١) طفلا من العاديين، وثلاث عينات أخرى مناظرة من الدارسين بالإيطالية، يتمثلون فى: (٢٠) طفلا من ذوى صعوبات القراءة، و(١٧) طفلا من المتأخرين فى القراءة، و (٢١) طفلا من العاديين، جميعهم من ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط عدا عينة المتأخرين فى القراءة فإن ذكاءهم ينحرف عن المتوسط بمقدار انحراف معيارى

سالب، وقد هدفت الدراسة إلى مقارنة عينات الدراسة فى سرعة ودقة التجهيز الصويتى، وعلاقة ذلك بنوع اللغة، وقد كشفت النتائج عن أنه لا توجد فروق بين العاديين وذوى صعوبات القراءة فى هذا الجانب سواء كان ذلك يتعلق بالدارسين بالإنجليزية أو الدارسين بالإيطالية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) بين العاديين وذوى صعوبات القراءة كل على حدة مقارنة بالمتأخرين فى القراءة لصالح العاديين أو ذوى صعوبات القراءة ؛ حيث اتسم أداء الأطفال المتأخرين فى القراءة بالقصور الشديد فى سرعة ودقة التجهيز الصويتى.

وفى الوقت ذاته كان آخرون سنة(٢٠٠٨م) يقومون بدراسة لهم بهدف بحث الفروق فى عدد من المتغيرات المتضمنة فى نظرية فرضيتى القصور المزدوج على عينة قوامها (١٥٨) طفلًا من أطفال المرحلة الابتدائية، منهم(٨٧) ذكور و (٧١) إناث ، تتراوح أعمارهم من (٦.٤) إلى (٨.٦) سنة ، وعينة مماثلة من العاديين، جميعهم من الأفارقة والأوربيين الأمريكيين، فقد كشفت نتائج الدراسة عن قصور دال إحصائيًا لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة مقارنة بالعاديين فى الوعى الصويتى، وسرعة تسمية الحروف، و الكلمات، وقراءة النص، والطلاقة فى القراءة.

وفى العام ذاته قام أحد الباحثين بدراسة اتخذت المنحى النمائى على عينيتين من الأطفال ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى الأعمار الزمنية (٥.٣)، (٥.٤) ، (٥.٥) سنة، وذلك بهدف قياس نمو مهارات الوعى الصوتى وسرعة تسمية وقراءة الحروف و الكلمات واللاكلمات والطلاقة فى القراءة والذاكرة قصيرة المدى ، والوقوف على أكثر هذه المتغيرات تنبؤا بصعوبات القراءة، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طفلًا من الأطفال ذوى صعوبات القراءة، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، أما عينة العاديين فقد تكونت من (٩٢) طفلا، (٤٠ذكور/ ٥٢ إناث) ، جميعهم من مدينة ـ Jyvakyla، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١) بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين لصالح العاديين فى جميع المراحل العمرية فى متغيرات الدراسة ، كما كان الوعى الصوتى وسرعة التسمية من أكثر المنبئات بصعوبات القراءة.

وفى السنة نفسها (٢٠٠٨م) قام أحد الباحثين بدراسة هدفت إلى بحث الفروق بين عينة من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من ديسلكسيا الحذف ، قوامها (٤٨) طفلًا، وعينة من الأطفال العاديين قوامها (٤٨) طفلًا ، تتراوح أعمارهم من (٦) سنوات و (٨) أشهر إلى (١١) سنة و (٣) أشهر فى مهارات و سرعة تجهيز المثيرات اللفظية والشكلية ، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين ذوى صعوبات القراءة والعاديين فى دقة وسرعة تجهيز المثيرات اللفظية لصالح العاديين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتى الدراسة فيما يخص المثيرات الشكلية.

وفى سنة(٢٠٠٩) قام عدد من الباحثين بإجراء دراسة على عينة من ذوى صعوبات القراءة قوامها(٢٧) طالبًا من طلبة الجامعة ، تتراوح أعمارهم الزمنية من (٢٢.٣) إلى (٢٧.٧) سنة، وعينة من العاديين تتراوح أعمارهم الزمنية من (٢٢.٧) إلى (٢٩.٣) سنة، وذلك بهدف بحث الفروق بين عينتى الدراسة فى سرعة ودقة الرموز والحروف والكلمات والنص، فقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتى الدراسة فى سرعة ودقة تسمية الرموز والحروف والكلمات والنص، كما كان الديسلكسيون أقل طلاقة من العاديين؛ حيث كان عدد الكلمات المنتجة من قبل ذوى صعوبات القراءة فى ضوء كل شرط تجريبى أقل من العاديين بصورة دالة إحصائيًا.

تحليل وتعقيب:

بعد عرض ما تقدم يمكننا القول تعليقًا على نظرية فرضيتى القصور المزدوج:

- الكم الأوفر من التراث والعدد الأكبر من الدراسات التى تم النظر فيها أجريت على أطفال المدارس الابتدائية(ذوى صعوبات قراءة / عاديين)، وهو ما يوضح أهمية الفحص المبكر للوقوف على أسباب صعوبات القراءة فى ضوء ماذهبت إليه نظرية فرضيتى القصور المزدوج،وقد توصلت العديد من الدراسات التى تم عرضها آنفًا إلى قصور التجهيز الصوتى، والطلاقة وبطء تسمية المثيرات اللفظية لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وهو ما يدفع إلى إجراء مزيد من الدراسات فى البيئة العربية للتحقق مما ذهبت إليه هذه النظرية.

- توصلت نتائج بعض الدراسات إلى أن سرعة التسمية لدى ذوى صعوبات القراءة لا يحدث فى المثيرات العددية أو الشكلية؛ مما يدلل على مصداقية نظرية فرضيتى القصور المزدوج فى حالة المثيرات اللفظية فقط، وهو ما أيدته دراسة السيد عبد الحميد سليمان(٢٠٠٩م).

- يوجد عدد من الدراسات التى أجريت على ذوى صعوبات القراءة الكبار، وبخاصة ممن كانوا فى مرحلة الجامعة، وقد توصلت جميعها لما يؤيد نظرية فرضيتى القصور المزدوج،وهو ما يشير إلى امتداد أثر القصور فى التجهيز الصوتى وسرعة التسمية سلبيًّا على ذوى صعوبات القراءة إذا لم يتم علاجها.

- إن الدراسات التى اتخذت المنحى النمائى توصلت إلى استمرار القصور فى التجهيز الصوتى وسرعة التسمية بالتقدم فى العمر، وهو ما يشير إلى أن نواحى القصور هذه لا تزول تلقائيًّا، وهو ما يدلل فى الوقت نفسه على أهمية بحث مثل هذه المتغيرات وتكشفها فى المراحل المبكرة من حياة الطفل، وهى إحدى التوصيات التى نتوجه بها إلى المؤسسات العلمية والباحثين فى الأمة العربية.

ب-النظرية الترابطية ـ Associative Theory:

إن دراسة المخ من خلال استخدام التقنيات المتقدمة فى أخذ تصوير للنشاط العصبى للمخ لدى ذوى صعوبات القراءة قد أوضحت أهمية الدور الكبير الذى تلعبه الناحية الصوتية فى صعوبات القراءة وأسبابها، والعكس صحيح ، وما يلعبه التجهيز الصوتى فى اكتساب القدرة على القراءة ؛ حيث يلعب الوعى الصوتى دورًا كبيرًا فى القدرة على تحديد مكونات الأصوات التى تكون الكلام، وكذلك القدرة على المعالجة العقلية لمكونات أصوات الكلام، والتجهيز الصوتى ، ومن هنا فقد وجد أن الوعى الصوتى ذات تأثير فعَّال فى التباين والاختلاف الحاصل فى مهارات القراءة فى جميع المراحل العمرية المختلفة، وحتى لدى أطفال الحضانة الذين ما زالوا يحبون فى تعلم الحروف الهجائية ومبادئ التهجئة، وكل ما تقدم من نواحى قصور يرتبط بنشاط كهربة المخ فى الأماكن المسئولة عن ذلك.

ومن هنا نرى نظرية مثل النظرية الترابطيـة ـ Associative Theory تـشير إلى أن القصور فى الوعى الصوتى يتعدى دوره بالتأثير فى النـواحى الإدراكيـة والمهـارات المعرفية، ومن ثم لا غرابة أن نجد تأثير الـوعى الـصوتى ينتـشر عـبر منـاطق المـخ المختلفة؛ أى أن القصور فى الوعى الصوتى يرتبط به قصور فى العديد من المهـارات الإدراكية والمعرفية، والكل مرتبط بطبيعة نشاط المخ والقصور فيه.

ولقد أظهرت الدراسات التى اهتمت بالإعاقة الخاصـة فى اللغـة ممـن يتـسمون بالضعف فى اللغـة المنطوقـة والمـصحوبة بمـشكلات فى القـراءة، أوضـحت هـذه الدراسات، أن هؤلاء الأطفال فى حاجة إلى وقت أطول فى التجهيز السمعى المتتابع لتمييز هذه المدخلات السمعية أو لتمييز تتابعها، وكذلك للتمييز بـين الـصويتيات، كما أن هؤلاء الأطفال يعانون من قصور فى دمج أصوات هذه المـدخلات الـسمعية فى تجمعات صوتية لتكوين الكلـمات فى وقـت قـصير؛ أى يحتـاجون وقـت أطـول لإنجاز ذلك.

إننا عند الحد الأدنى نجد أن تعلم القراءة يتطلب من الطفل أن يقوم باستحضار وتجهيز وتهيئة نظام خرائطى بين الحروف المكتوبة ؛ أى الناحية الأورثوجرافية ، وما يقابلها من أصوات ، أو سلاسـل وتتابعـات صـوتية مقابلـة تقـوم عـلى المقـابلات التحويلية الصوتية الصحيحة .إننا فى إطار النماذج الترابطية ـ Connectionist نجـد أنها تفسر صعوبات القراءة فى إطار ما تنطلق منه وتعول عليه من فرضيات،و تـرى خلاصات تفسيراتها أن القراءة ما هى إلا انتقال أنماط من التنشيط عبر تجهيز بـسيط لمجموعة مكونات المدخل ونظم المخرجات، وأن القراءة بكفاءة تـأتى مـن القـدرة على إجراء توفيقى وارتباطى بين كل مـن الجـانبين الـصوتى والأورثـوجرافى ، وأن الانـسجام والـترابط فى مـستوى نـشاط المـخ فى حالـة المـدخلات يجـب أن يتـسق ومستوى نشاطه فى حالة المخرجات، وأن الخاصـية ذات الأهميـة الحاسـمة فى هـذا الجانب أن التدريب على الوصول إلى ترابط بين أنماط عديدة من الكلـمات المكتوبـة مع أنماط المخرجات أى الكلمات المنطوقة أو التى يتم نطقها إذا قام به الفرد بنجـاح وكفاءة فإنه فى هذه الحالة يصبح قادرًا على نطق كلمات لم يتعلمها بصورة صحيحة.

٤ -اتجاه الأعراض المتعددة ـ Multi Approach:

يرى أصحاب الاتجاه المتعددMulti Approach أن صعوبات القراءة ترجع إلى صعوبات معرفية أساسية Fundamental Cognitive Disabilities(FCD) متنوعة معتبرًا إياها أصل صعوبة القراءةوسببها ،هذه الصعوبات تتمثل فى: القصور فى مهارات التجهيز البصري ـ Visual Processing، الوعى الصويتي، والذاكرة قصيرة المدى.

وينوه الاتحاد العالمى لعلم الأعصاب إلى أن أسباب صعوبات القراءة لا يمكن ردها إلى سبب واحد، فلو كانت صعوبات القراءة ترجع إلى سبب واحد لكانت أعراضها واحدة. ولعل الاختلاف الكبير فى الأسباب التى تكمن خلف صعوبة القراءة يمكن تفسيره فى ضوء أن صعوبة القراءة ليست نوعًا واحدًا بل أنواع متعددة ومتنوعة تكمن خلفها أسباب متنوعة، وفى هذا الإطار يشير إلدر وروزينهاوس (Elder & Rosenhouse, 2000) إلى أن صعوبات القراءة ترجع للعديد من الأسباب ، فهناك من يرجعها إلى أسباب دافعية- انفعالية Motivational- emotive، أو أسباب بيئية ، أو أسباب عقلية معرفية Mental- cognitive ، أو لأسباب نفسية- حسية Psychological- sensory ، أو لأسباب عصبية- نمائية Neuro- developmental . وهناك من يعتبر صعوبة القراءة عرضا يتسم بالضعف فى التجهيز اللفظى والتى تعد نتيجة للصعوبات الصوتية .

ولعل القارئ يلحظ أن أصحاب هذا الاتجاه يضعون حزما كثيرة تتضمن العديد من الخصائص لذوى صعوبات القراءة إما كأعراض ظاهرة وإما كأسباب مضمرة،برغم أن هناك شبه إجماع على التفسيرات المعرفية لصعوبات القراءة وبخاصة القصور الصوتى، والذى يعد أحد أهم عمليات التجهيز اللغوى، وذلك لان هذه العملية تركز آليات عملها على قواعد نظم الأصوات وتسلسلها، وتفاعلها مع بعضها البعض حال تجاورها، وتشمل كذلك وصفا لماهية هذه الأصوات، والملامح المكونة لها، بالإضافة إلى القواعد التى تحكم تسلسل أصوات الحروف وترابطها.

إن مثل هذه الافتراضات فى تفسير صعوبات القراءة قد طار نجمها لدى العديدين، ولقيت قبولًا من العديد من المهتمين بالمجال؛إنه القصور إذن فى الوصول إلى تمثيلات صويتية نوعية ومحددة.

ويرى المؤلف أن القضية لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة هو أن الطريقة التى يتبعونها فى التعامل مع الشفرات الصوتية ، وتمثيلاتها أقل كفاءة من الأطفال العاديين ، هذا برغم أن بعض الأطفال ذوى صعوبات القراءة يظهرون مستوى عادى فى التجهيز السيمانتى، أى تجهيز المعنى والدلالة، إلا أننا يجب أن ننوه بأن القصور فى الناحية الصوتية ، والقصور فى مستوى التمثيلات الصوتية يؤدى إلى نواحى قصور أخرى متنوعة منها: قصور أو ضعف فى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى وليست الذاكرة قصيرة المدى على إطلاق اللفظ والمعنى ، وكذلك القصور فى القدرة على تسميع اللاكلمات ، وقصور التعلم الصوتى للمعلومات الجديدة ، قصور القدرة على استرجاع الكلمات، والمشكلات الخاصة بسرعة التسمية، وجدير بالذكر أن هناك من نتائج البحوث ما يشير إلى أن القصور فى الذاكرة العاملة هو الذى يعد مسئولًا إلى حد كبير عن الذاكرة قصيرة المدى

اعتمادًا على الفروق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة؛ فالذاكرة قصيرة المدى وظيفتها الرئيسية التخزين، أما الذاكرة العاملة فإنها أكثر ديناميكية، فإلى جانب مهامها التخزينة تقوم بتجهيز المعلومات التى يتم تحليلها، أى أنها تعمل على تجهيز ما ينتج من تحليلات وملامح صوتية للمثيرات اللغوية داخل المعجم العقلى، ومن ثم فإن هذه الذاكرة تلعب دورًا مهمًا فى عملية الوعى الصوتى أكبر من الدور الذى تلعبه الذاكرة قصيرة المدى. ومن هنا نجد من نتائج الدراسات ما يؤكد ذلك ، بل ويشير إلى العلاقة الارتباطية بين سرعة التجهيز الصوتى والذاكرة العاملة والقدرة على القراءة، بينما لا تجد علاقة مؤكدة بين الذاكرة قصيرة المدى والقدرة على القراءة أو صعوبات القراءة وبخاصة لدى الأعمار من(٨) : (١١) سنة كما أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين سرعة تسمية الصويتيات أثناء عملية التجهيز

وعليه، فإن المشكلة التى تمثل خاصية ثابتة ومستقرة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة هو أنهم غير قادرين أيضًا على أن تنمو لديهم عملية الوعى الصوتى إلى الحد المناسب.

وبرغم أن الفرض القائل بالقصور الصوتى لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة يطير له فى التراث العلمى ، ويؤكد عليه من قبل خبراء صعوبات التعلم، إلا أن هناك الكثير من الانتقادات التى توجه إلى هذا الفرض رغم شيوع تقبله من قبل الكثيرين ، ومن هذه الانتقادات:

*إن القصور الصوتى يمكن أن يكون راجعًا فى أصله إلى تدنى مستوى التجهيز السمعى؛ وبذلك لا يعد القصور الصوتى هو الأساس المسبب لصعوبات القراءة .

* أن القصور الصوتى وحده لا يمكن أن يعطى تفسيرًا للفروق بين الأنواع المختلفة لصعوبات القراءة.

* إن هناك من يرد القصور الصوتى بل ونواحى القصور الأخرى لدى ذوى صعوبات القراءة إلى نقص الخبرة القرائية.

إذن، تتنوع أسباب صعوبات القراءة، ويختلف العلماء اختلافًا بينًا فى ماهية هذه الأسباب ، ومن المعروف بداهة أن الاختلاف فى ماهية هذه الأسباب أمر يصادف صحيح المنطق العلمى لأنه لو كان سبب صعوبات القراءة منحصر فى سبب واحد لكان معنى ذلك أن صعوبات القراءة نوع واحد، ولكان معنى ذلك أيضًا أن نوعًا واحدا من(*) البرامج العلاجية يصلح لعلاج كل المصابين بصعوبات القراءة، وهذا قول صحيح إذ يشير الرصد العلمى لصعوبة القراءة إلى أنه ليست كل البرامج العلاجية تصلح لعلاج كل حالات صعوبات القراءة، والراصد للمجال يجد أن صعوبات القراءة ليست نوعًا واحدًا، بل هى أنواع متعددة، ومن هذه الأنواع:

صعوبة القراءة المكتسبة ـ Acquired Dyslexia مثل : صعوبة قراءة الحذف أو

(*) لمزيد من التفصيل عن كل نوع من أنواع الديسلكسيا المذكورة راجع كتابنا " الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية (٢٠٠٦م). القاهرة : دار الفكر العربى.

التجاهـــل ـ Neglect Dyslexia ، صـــعوبات القـــراءة الطرفيـــة ـ peripheral، صعوبات القراءة المركزية ـ Central dyslexia، صعوبات القراءة العميقة ـ Deep dyslexia، ، صـعوبات القـراءة الانتباهيـة ـ Attentional Dyslexia ، صـعوبات القـراءة الـصوتية ـ Phonological Dyslexia ، و صـعوبات القـراءة النمائيـةمثل: صـعوبات القـراءة الـصوتية النمائيـة ـ Developmental Phonological Dyslexia صـــعوبات القـــراءة الـــسطحية النمائيـــة ـ Developmental surface dyslexia، وديسلكسيا الاضطرا بات النمائيـة فى الفهـم ـ Developmental Comprehension Disorders : (Ellis,2003:43-110).

٥-التوجه النمائى ـ Developmental Approach:

لا يتوقف تفسير صعوبات القراءة حد ما ذكر بعاليه ، فهناك من يرى أن سـببها يرجع إلى النمو غير المتناسق، أو النمو الشاذ ، أو التأخر فى النمو.

إن اعتبار صعوبات القـراءة حالـة مـن الـشذوذ أو عـدم الاتـساق فى النمـو أو التأخر فيه إنما يتأتى من أن فرض القصور الصوتى الذى يفسر فى ضوئه صـعوبات القراءة أو يعول عليه كثيرًا، لا يعد من المكونات التى لا توجـد لـدى كـل حـالات صعوبات القراءة، فبعض الحالات تعانى من القصور فى هذه العملية، بينما آخرون لا يعانون من القصور فى هذا الجانب، لدرجة أنك تجد من ذوى صـعوبات القـراءة من يتسمون بالسلامة وبما يوازى أقـرانهم فى فهـم النـصوص المقـروءة أو التجهيـز السيمانتى (المعنى والدلالة) ، كما تجد منهم من يتسم بالسلامة فى فهـم المفـردات أو حتى فى النواحى المتعلقة فى تجهيز التراكيب والتعابير اللغوية.

وفى هذا السياق يمكننا القول بأن الفرد ذات النمـو الطبيعـى والعـادى يختـصر العلاقة بين أنماط التهجى وما يقابلها من منطوقات أثناء فترات النمـو فى القـراءة ، وأنه يمكنه أن يستخدم المعرفة التى تكونت لديه فى هذا الجانب كمعلم ذاتى لنفـسه ، أى كما لو كان ذاته وحدة تدريس لذاته ـ Self- teaching device .

إننا بداخل هذا الإطار من النظر إلى صعوبات القراءة يمكننا القول أن الأطفال

ذوى صعوبات القراءة هم أولئك الذين يعانون من صعوبات جوهرية فى تأسيس أو إنشاء رابطة بين التمثيلات الأورثوجرافية المتعلقة بنسق أو نظام التهجئة والتمثيلات الصوتية ، ثم بعد ذلك فى تعميم هذه المعرفة فى قراءة الكلمات الجديدة،وذلك لأسباب تتعلق إما بتباطؤ النمو أو الشذوذ فيه؛ أى عدم الاتساق فى النمو كأن يكون هناك معدلات مختلفة للعمليات المعرفية، والذهنية، والنفسية الداخلية لدى الطفل .

٦-النظرية التأثيرية ـ Influential Theory :

النظرية التأثيرية تركز بصورة أساسية على الاستماع فى علاقته بالصعوبة فى القراءة، أى أنها لا تركز على القراءة سواء كانت جهرية أو صامتة.

إننا طبقًا للنظرية التى اقترحها طلال ورفاقه (Tallal, et al., 1997)هو أن الأطفال ذوى الإعاقة فى تعلم اللغة بما فى ذلك ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبات فى تجهيز المثيرات السمعية التى تعرض بسرعة ، وأن من المعروف أن التجهيز السمعى السريع للمثيرات يعد عاملًا جوهريًا وفعّالًا فى إدراك الكلام ولاسيما عند الوقف على الحروف الساكنة(أى الحروف الصحيحة فى اللغة العربية) Consonant، وطبقًا لهذه النظرية فإن القصور أو الصعوبة فى سرعة تسمية المثيرات السمعية يسبب قصورًا فى إدراك الكلام وبما يجعل الطفل كفء فى إجراء التمثيلات الصوتية.

وبرغم أن هذه النظرية تعظم من السرعة فى التجهيز، إلا أن نوع هذه السرعة فى نظرية فرضيتى القصور المزدوج يخص المثيرات المقروءة، بينما فى النظرية التأثيرية فإن السرعة تخص تجهيز المثيرات المسموعة.

على أية حال، فى سنة(٢٠٠٠م) قام مارشال ـ Marshall ببحث نظرية طلال فى معمله بالتجريب على عينة من الأطفال ذوى صعوبات القراءة ومقارنة أدائهم بأقرانهم من الأطفال العاديين فى العمر الزمنى، وقد أوضح التجريب أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة من عمر ١٢ سنة يعانون من قصور واضح فى الأداء على مهام التقفية الشاذة ، كما كان أداؤهم أقل من الأطفال الأصغر منهم فى العمر

الزمنى فى الأداء على مهام إعادة اللاكلمات،ومهمة اكتشاف الصوتية ، وهو ما يشير إلى تعضيد هذه النتيجة لما يثار فى التراث وأدبيات المجال من أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من قصور فى الناحية الصوتية، كما كشف التجريب فى هذا الجانب أيضًا عن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من بطء أو صعوبات فى مهام التسمية السريعة للمسموعات.

وفى سلسلة ثانية من الاختبار فى محاولة لبحث القصور فى التجهيز السمعى قام سنولنج والعديد من زملائه وبما يتمشى مع نظرية طلال ورفاقه ببحث فرض مفاده : أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة لا يستطيعوا تسميع الترددات السمعية المنخفضة؛ أى أنهم يعانون من قصور فى تمييز الترددات أو التمييز بين الترددات عند مستوى منخفض، وبفحص هذا المتغير تبين أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من إعاقات انتقائية أو قصور فى الانتقائية أو ما يسمى بالقصور فى مرحلة التثبت ـ Phase locking، وهو ميكانيزم يستخدم فى تحليل الأصوات ذات الترداد المنخفضة ـ Low frequency sounds.وقد قام هيل ورفاقه فى هذا الإطار ببحث هذا الجانب وذلك من خلال عرض أربع نغمات سمعيًّا إحدى هذه النغمات نغمة شاذة وعلى الطفل ذا الصعوبة فى القراءة أن يكتشف النعمة الشاذة من بين بقية النغمات التى تعد بالطبع متماثلة (Hill et al.1999)، علما بأن النغمة الشاذة كانت تعرض إما فى الترتيب رقم ٢ أو فى الترتيب رقم ٣ ، وكانت هذه النغمات تعرض عند تردد قدره واحد كيلو هيرتز 1KHz، وهو أقل مستوى للتردد المنخفض الذى يمكن أن يظهر عنده القصور فى التبيان والاكتشاف للإعاقة فى التمييز السمعى ، وكان فى الوقت نفسه يتم عرض النغمات الأربع نفسهم عند تردد قدره ستة كيلو هيرتز 6 KHz ، وهو مستوى التردد العالى الذى لا يسبب تثبيطًا لميكانيزم التثبيط المشار إليه سابقًا ـ Invoke the phase locking mechanism .

ولقياس عتبة تمييز التردد فقد كان يستخدم إجراءات الـ Staircase، وهى الإجراءات التى يتبع فيها ما يلى : بعد كل استجابة صحيحة يتم زيادة الترددات بما يجعلها أشد ، وبعد كل استجابة تمييز خاطئة للتردد يتم جعل الترددات أهدأ ، وقد

وجد أن متوسط العتبة لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة كان أوسع من أقرانهم العاديين، وعلى ذلك فإنه وفى ضوء الفرضية السابقة فإن الأطفال ذوى صعوبات القراءة قد أظهروا قصور يمتد ليشمل الترددات المنخفضة والعالية على حد سواء ، كما أوضحت الدراسات والتجارب الذى أجريت على هؤلاء الأطفال فى جانب التجهيز الصوتى عن قصور وإعاقة لدى هؤلاء الأطفال بالإضافة إلى القصور فى الذاكرة اللفظية قصيرة المدى، والتمييز السمعى، القصور فى الوعى الصوتى .

إننا فى إطار الأطفال ذوى صعوبات القراءة قد نجد بعض الأطفال الذين هم غير متمكنين مكنة قوية من مهارات الحروف الهجائية، وهؤلاء الأطفال يسمون بالأطفال المصابون بصعوبات القراءة السطحية أو صعوبات القراءة الصرفية Surface or morphemic dyslexia ؛ حيث يتسم مثل هؤلاء الأطفال عند قراءتهم للكلمة المنفردة بأنهم يعتمدون بشدة على الإستراتيجية الصوتية؛ لذا تجد مثل هؤلاء الأطفال يضفون انتظامية عند نطق الكلمات غير المنتظمة فهم يقرءون : كلمة : Island على أنها Izland ، وفى العربية كان يقرءون كلمة الشمس مظهرين اللام، أو يقرءون مثلا كلمة اضطر مظهرين الضاد والطاء كصويتيات منفصلة لا مضغمة رغم تقارب المخرج الصوتى للصويتيتان سالفتا الذكر، كما أنهم يجدون صعوبة بالغة فى التمييز بين الكلمات التى تنتمى إلى محيط صوتى واحد ـ Homophones كما يحدث فى مثل هذه الكلمات : Pear-Pair ، كما يتسم مثل هؤلاء الأطفال بأنهم يتبعون الطريقة الصوتية فى التهجئة.

لكن إذا كان القصور الصوتى والقصور الأورثوجرافى يمثلا أهم عمليتان فى تسبيب صعوبات القراءة، فهل تستويان فى هذا التسبيب أم أن الأمر يختلف باختلاف العمر الزمنى؟

وفى معرض الإجابة على ذلك نلمح دراسة أجرها مجموعة من الباحثين تجيب عما تقدم؛ حيث أجرى عثمان وبرون وبلامبك Osman, Braun & Plambeck, 2005 دراسة على عينة قوامها (١٣٨) (٦٣ ذ/ ٧٥ ث) تم تقييمهم على أنهم ذوى صعوبات تعلم، عمرهم يتراوح من ١٨-٥٤ سنة متوسط عمرهم الزمنى(٢٧.٦)

سنة. من طلبة جامعة وسكونسن من الذين يعانون من مشكلات تعلم ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط دال إحصائى عند مستوى(٠.٠٠١) بين القصور والأورثوجرافى ومهارات التجهيز الصوتى ، كما كشفت الدراسة عن قصور دال إحصائى عند مستوى(٠.٠٠١) لدى عينة الدراسة فى مهارات التجهيز الأورثوجرافى والصويتى ، والذاكرة قصيرة المدى، وأن القصور فى المهارات الأورثوجرافية لدى الكبار كان أكبر من القصور فى المهارات الصوتية .

٧-التوجهات الإدراكية ـ Perceptual Approaches:

التوجه الإدراكى واحد من أهم التوجهات التى عول عليه كثيرًا فى تفسير صعوبات القراءة سواء كان ذلك يتعلق بالإدراك البصرى أو الإدراك السمعى، ففرض القصور فى الإدراك يعد من الفروض التى عول عليها فى هذا المجال.

ورغم شيوع هذا التوجه فى تفسير صعوبات القراءة إلا أن هناك خلافًا كبيرًا بين فريقين من علماء الصعوبة، فريق يرى أن القصور فى الإدراك البصرى أساسًا للصعوبة، وفريق آخر يرى أن القصور فى الإدراك السمعى هو أساس صعوبة القراءة، ولكل فريق ما يبرر رأيه، وفى كل سبب يطرح سواء من هؤلاء أو هؤلاء منطق وحكمة، وهو أمر طبيعى كما أوردناه سابقًا.

لماذا؟

١ - لأن صعوبات القراءة ظاهرة معقدة حالها حال الظواهر الإنسانية لا يمكن ردها لسبب واحد.

٢ - أن صعوبات القراءة ليست نوعًا واحدًا بل أنواع متعددة.

٣- أن صعوبات القراءة بالفعل لا تستجيب لنوع واحد من العلاج، وهو ما يدلل على تعقدها، وتنوع أسبابها، وتكثر أسبابها.

لكن دعنا نتسنم التأطير لهذه التوجهات.

أ-التوجهات الإدراكية ـ البصرية ـ Visual-Perceptual :

يتخذ أصحاب التوجهات الإدراكية ثلاثة مناح لتفسير صعوبات القراءة

أحدها منحى اضطراب الإدراك البصرى ـ Visual Perception Disorder، وثانيها منحى اضطراب الإدراك السمعى ـ Auditory Perception، أما المنحى الثالث فهو منحى التطابق الإدراكى الحركى ـ Perceptual-Motor Matching ؛ حيث يرى أصحاب المنحى الأول أن مشكلة ذوى صعوبات القراءة ترجع إلى العديد من نواحى القصور المتعلقة بإدراك الحروف المطبوعة كعدم تمايزها عن بعضها البعض،أو انعكاسيتها، وهى المشكلة التى يشار إليها بالمرآوية كأن يعكس، أو القصور فى مهارات: تمييز الشكل-الأرضية ، الإغلاق الإدراكى البصرى،و التمييز البصرى بين المثيرات المطبوعة(الشكل واللون والحجم)، وهو ما يؤكد الرأى القائل بأن صعوبات القراءة تعد نتيجة لمشكلة تخص القصور فى الانتباه والإدراك البصرى، وهو ما يتفق مع فرض القصور البصرى الذى ادعاه أورتون سنة (١٩١٧م) ، والذى ينتج عنه حالة عمى الكلمة ـ Word Blindness.

أما أصحاب التوجه الثانى فيرجعون صعوبات القراءة إلى الاستدخال السمعى المشوه لسلاسل الصويتيات أو الكلمات المتدفقة، أو لعدم التمييز أو الوعى السمعى، أو لقصور الذاكرة السمعية التتابعية. فى الوقت الذى يذهب فيه أصحاب الاتجاه الثالث إلى تفسير صعوبات القراءة فى ضوء عدم اتساق الإدراك مع الحركة؛ مما يجعل الطفل يعيش فى عالمين منفصلين، وهما: عالم الإدراك وعالم الحركة، الأمر الذى يفقد الطفل الثقة فى كل ما يحيط به، وهو ما ذهبت إليه نظرية كيفارت.

ولعل ما يؤكد وجاهة القول بوجود أنواع مختلفة للديسلكسيا هو اختلاف مظاهر القصور باختلاف نوع الإدراك المتسم بالقصور ففى دراسة أجراها إلدر و روزينهاوس دراسة سنة(٢٠٠٠م) Elder&Rosenhouse,2000 بهدف استكشاف خصائص صعوبات القراءة لدى ثلاثة فئات من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات فى القراءة ، فئتين منهما ينتميا إلى فئة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة ، ويتكونا من (١٠٠) تلميذا من الذين يعانون من صعوبة فى الإدراك السمعى ، و (١٠٠) تلميذا يعانون من صعوبات فى الإدراك البصرى ، والفئة الثالثة وقوامها (٦١) تلميذا تنتمى إلى فئة التلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية حادة.

وجميعهم يقع فى الصفوف الدراسية من الثانى إلى السادس.وقد تم التركيز فى هذه الدراسة على أنوع الأخطاء القرائية التى يرتكبها هؤلاء التلاميذ والتى تتمثل فى : تغيير التركيب الصوتى ، محتوى أو معنى الكلمة ، التصحيح الذاتى أثناء القراءة ، سرعة القراءة ، القراءة بالطريقة الكلية فى مقابل الطريقة التتابعية التجزيئية،وتأثير النص ذات المعنى فى مقابل النص عديم المعنى على كمية الأخطاء أثناء القراءة.وقد كشفت نتائج الدراسة عن تماثل أخطاء القراءة لدى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الإدراك السمعى والتلاميذ الذين يعانون من إعاقات سمعية حادة ، بينما تختلف طبيعة الأخطاء القرائية لدى هاتين الفئتين مقارنة بفئة التلاميذ الذين يعانون من صعوبات الإدراك البصرى.

إن مجال صعوبات القراءة من التعقيد بمكان من وجهة نظر الإدراك البصرى، فانظر مثلا لتجد أن هناك بعض التلاميذ يفضلوا أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم وذلك حتى يستطيعوا ضبط سلوكهم وبما يتمشى مع تفضيلهم للتعلم، وذلك كى يتجنبوا التحميل الزائد على النظم الإدراكية فى التعلم، فقد لاحظ بعض العلماء تلميذا يستدير بوجهه و لا ينظر إلى وجوه المتحدثين معه أثناء المحادثات التعليمية الصفية، فلما سألوه لما تفعل ذلك ؟

قال إذا نظرت فى وجوه من أجرى معهم المحادثة فإننى لأفهم ما يقولون أثناء الاستماع، وهو ما يشير إلى أن هذا المتعلم من النوع السمعى، لأن المتعلمون بحسب القناة المفضلة فى التعلم ينقسمون إلى ثلاثة: متعلمون سمعيون، ومتعلمون بصريون، ومتعلمون لمسيون، وهم متعلمون يفضلون قناة واحدة عما عداها، ويحققون بها مستوى مرتفع فى التحصيل والإنجاز والتعلم، فالسمعيون يفضلون السمع على البصر فى التعلم، وهو بهذا متعلم سمعى، وهكذا فى بقية الأنواع.

لقد زودتنا الدراسات الحديثة بالإجابة حول ثلاثة أسئلة فيما يخص العوامل التى تكمن خلف الكبار ذوى صعوبات القراءة.أولًا برغم أنه من المعروف أن هناك على

الأقل قدرتين نفس عصبيتين هما القدرة الأورثوجرافية، وهى التى تتضمن مهارة الإدراك البصرى فى القراءة والإدراك الصوتى، والتى تتضمن مهارة الإدراك السمعى فى القراءة ؛ إلا أن السؤال الذى يثيره العديد من العلماء المهتمين بالمجال هو:

إلى أى مدى تعتمد هذه القدرات على بعضها البعض أو ترتبط ببعضها البعض؟

أما السؤال الثانى الذى يثار فى هذا الإطار هو :

هل قدرات الإدراك البصرى فقط تكمن خلف القدرة على التجهيز الأورثوجرافى؟

والسؤال الثالث:

هل هناك من نتائج الدراسات ما يدعم أن الكبار من ذوى صعوبات القراءة يعتمدون أكبر على التجهيز الأورثوجرافى أكثر مما يعتمدون على التجهيز الصوتى أثناء القراءة؟

وقبل الإجابة على ما تقدم فإننا نود الإشارة إلى أن العلماء قد أكدوا على أن المهارات الأورثوجرافية والصوتية تعد جوهر صعوبة القراءة ، كما أكدوا على أن القصور فى كل من الوعى الصوتى والتسمية التتابعية أثناء التجهيز الأورثوجرافى تعد من المنبئات القوية جدا الصوتى بمشكلات القراءة وذلك كما فى حالات صعوبات القراءة،ولقد قام وولف (Wolf,1999) ببحث ثلاث فئات من المعاقين فى القراءة ، وقد وجد أن الإعاقة الشديدة فى القراءة كانت لدى فئة الأطفال الذين يوجد لديهم قصور مزدوج فى المهارات الأورثوجرافية والمهارات الصويتية.

وبرغم ارتباط القصور فى التجهيز البصرى ب صعوبات القراءة، إلا أن ايفانز وآخرون (٢٠٠٢م) يشيروا إلى أنهم وجدوا أن التجهيز البصرى فى بطارية وودكوك جونسون المعدلة لا يرتبط بمشكلات القراءة، بينما ذهبت بحوث أخرى فى هذا الجانب إلى النقيض. وقد ذهبت دراسة أجراها شارى وجيفا - Share, and Geva (1995) إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة كانوا أكثر تفوقا من أقرانهم

العاديين في الأداء على المهام الأورثوجرافية التى تتطلب منهم الحكم عما إذا كانت الكلمات غير الحقيقية التى تتضمن رسمًا كتابيًا يتشابه مع الكلمات الحقيقية ، وهى مهام تتطلب من الأطفال قدرات فى تبين الانتظامية عند دمج الحروف مثل: -Flik fkil.

ولما كان مثل هذه المهام تتطلب القدرة على اكتشاف الانتظامية للحروف المدمجة لذا فإن قدرة التعرف البصرى ككل يشير إلى أهمية الدور الذى تلعبه هذه القدرة ككل فى صعوبات القراءة ، وكذلك دورها فى الأداء المتسم بالكفاءة.

إن التناقض فى نتائج الدراسات الخاصة بفرض أو مهارات التجهيز البصرى يشير إلى أن هناك أنواعًا مختلفة من صعوبات القراءة، نوع منها يرجع إلى القصور فى التجهيز البصرى، بينما نوع آخر منها يتسم بالكفاءة فى التجهيز السمعى ، وهذا يشير إلى إمكانية أن تجد بعض الأفراد ذوى صعوبات القراءة يعانون من قصور فى هذه القدرة بينما آخرون لا يعانون من ذلك، وفئة ثالثة تعانى من القصور فى التجهيز البصرى والتجهيز السمعى فى آن واحد، وهو ما يستتبعه بالضرورة أن تتنوع أساليب العلاج.

إن الفرض القائل بالقصور فى الإدراك البصرى لدى ذوى صعوبات القراءة قد تم ملاحظته وتبيانه فى العديد من المهارات أو مهام المهارات التى تتضمن :

ا- انخفاض المستوى فى مهام الإدراك البصرى والمكانى.

ب- مهام الإدراك البصرى المركب، وهى المهام التى يرتبط الأداء عليها بصورة أكبر بالقصور الأورثوجرافى من ارتباطه بالمستوى المنخفض بالقصور فى ناحية الإدراك البصرى ؛ وهذا يشير إلى أن القصور الأورثوجرافى يرتبط بصورة أكبر باضطراب التجهيز العقلى أو الذهنى .

ج- مهام المتشابهات الصوتية كتلك التى تذهب مفرداتها فى القياس إلى

: homophone tasks (e.g., which can be eaten: meet, meat?:

د- مهام الاختيار الأورثوجرافى واختبارات الكلمة المتوارية.

إننا ردًا على نظرية فرضيتى القصور المزدوج يمكننا أن نشير إلى أن القصور فى الناحية الصوتية يرتبط أكثر بالسن المبكرة، أى بصعوبات التعلم فى المراحل المبكرة، بينما يرتبط القصور فى الناحية البصرية أى قدرات التجهيز البصرى أو الأورثوجرافى أكثر بذوى صعوبات التعلم الذين يقعون فى مراحل عمرية أكبر، وعلى ذلك فإن المهارات الصوتية يعد منبئًا قويًا لدى الأطفال الصغار المصابون بصعوبة القراءة، بينما القصور فى مهارات الإدراك البصرى والأورثوجرافى يعد منبئا قويا بصعوبات القراءة لمن هم أكبر فى العمر أو من هم فى السنوات المتقدمة فى الدراسة. وهذا يشير أيضًا إلى ضعف الارتباط بين الناحية الصوتية والناحية الأورثوجرافية فى سنوات الدراسة المبكرة أى لدى الصغار فى العمر.

وعليه، فإنه بنمو مهارات القراءة ووصولها إلى حالة الأتمتة ـ Automatization فإن المهارات الصوتية والمهارات الأورثوجرافية تميل إلى الانفصال استقلاليًا عن بعضيهما البعض ، أى تنفصل كلا المهارتين فى مهارتين مستقلتين عن بعضهما البعض. بالإضافة لما تقدم اتضح بالفعل أن مهارات المهارات البصرية – الأورثوجرافية المؤتمتة تصبح أكبر ارتباطا بالفهم القرائى بمرور الزمن. وبرغم أهمية المهارات الصوتية والمهارات الأورثوجرافية فى مجال صعوبات القراءة، إلا أننا نجد من العلماء من يشير إلى أهمية الدور الذى تلعبه الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة العاملة فى صعوبات القراءة.

إننا على العموم نشير هنا إلى أنه برغم الدليل المختلط والمركب على وجود القصور فى الإدراك البصرى فى صعوبات القراءة ، وإمكانية أن يكون الكبار من ذوى صعوبات القراءة يظهرون نواحى ضعف معرفية مختلفة عن تلك التى يظهرها الأطفال ذوى الصعوبة فى القراءة ؛ فمثلًا قد يظهر الكبار ذوى صعوبات القراءة ضعفا أكبر فى الناحية الأورثوجرافية مقارنة بالضعف فى الناحية الصوتية. وقد استخدم عدد قليل من البحوث بطارية ذكاء متعددة العوامل فى بحث القصور والقوة فى مهارات التجهيز البصرى التى تكمن خلف المهارة الأورثوجرافية لدى الكبار ذوى صعوبات التعلم فى القراءة. وقد كشف اختبار هذا الموضوع أو بحثه فى

سياق بحث المكونات المشتركة التى تكمن خلف التجهيز الصوتى الأهمية النسبية للنواحى الصوتية فى مقابل التجهيز الأورثوجرافى لدى الكبار المضطربين فى القراءة.

ب- التوجهات الإدراكية-السمعية:

المتأمل لأدبيات صعوبات القراءة يجد فى المقابل أن فرضية الاضطراب فى الإدراك السمعى قد لاقت الكثير من الاعتراضات من قبل العديد من الباحثين، وبخاصة من الذين يتشيعون لفرض القصور فى الإدراك البصرى ؛ حيث يذهب أصحاب هذا الافتراض الأخير إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من صعوبة فى الإدراك الكلى للكلمة؛ حيث تجدهم يعتمدون فى قراءتهم على الطريقة التتابعية فى القراءة ، أو ما يمكن أن نسميه بطريقة القراءة القائمة على الإسراف فى التجزيء والتحليل ، كما تتبدى مشكلاتهم نتيجة ذلك فى الإخلال بترتيب الأحرف وهم يقرءون ، أو أنهم يزيدون أصواتًا لحروف غير موجودة فى أصل بنية الكلمة، أو يحذفون أصوات بعض الحروف فلا يحيلونها إلى مقابلها الصوتى وكأنهم لا يرونها فى بنية الكلمة.

إن هذا التناوش بين فرضيتى الاضطراب فى الإدراك السمعى والاضطراب فى الإدراك البصرى قد جعل العلماء لا ينظرون إلى صعوبات القراءة على أنها ليست فئة واحدة، أو نوع واحد من صعوبة القراءة، بل ذهبوا يضعون لها أنواعا فرعية فمثلًا نجد بودرBoder,1973 و إلدر وروزينهوس (٢٠٠٠م) يميزون (صعوبة القراءة) السمعيه- الصوتية ـ Auditory-Phonological Dyslexia عن صعوبات القراءة البصرية Visual Dyslexia، فى الوقت نفسه نجد آخرون يتحدثون عن صعوبات القراءة العميقة فى المقابل صعوبات القراءة السطحية Deep vs. Superficial Dyslexia ؛ حيث تتعلق صعوبات القراءة العميقة فى جانب من جوانبها بالاضطراب فى الإدراك السمعى بينما ترتبط صعوبات القراءة الظاهرية أو السطحية بالاضطراب فى الإدراك البصرى.

إن مثل هذا الخلاف فى التعويل والتفسير لأسباب صعوبات القراءة يجعلنا على

علم أكيد بأنها أنواع متعددة وأسباب مختلفة، وهو ما يحتم علينا تقييم وتشخيص كل حالة على حدة ، والوقوف على السبب المنشيء لصعوبة القراءة لدى كل حالة حتى يتسنى استخدام القناة المناسبة للتدخل بالعلاج، فإذا كانت الحالة تعانى من تفضيل لقناة حسية بعينها فى التعلم، فما علينا إلا أن نستثمر هذه القناة فى التدخل بالتعليم أو العلاج ؛ حيث لوحظ من خلال حالات التشخيص لبعض حالات صعوبات القراءة أن بعضها يظهر كفاءة عالية فى الاستجابة للتعلم والعلاج إذا ما تم التركيز على القناة السمعية، فى الوقت الذى أظهرت فيه بعض الحالات تفضيلات أخرى فى التعلم والاستجابة للعلاج إذا ما تم التركيز على القناة البصرية.

ولقد أورد العديد من مدرسى صعوبات التعلم أن البنات اللواتى فى الصف السادس ومن ذوات صعوبات التعلم لم تحرزن تقدمًا عند تعليمهم باستخدام القناة السمعية والبصرية فى آن واحد ، وعندما قاموا بتعليمهن باستخدام القناة البصرية عن طريق القراءة والصور حققوا نجاحًا أفضل فى عملية التعلم.

ويرى المؤلف بأن ذلك يمكن تفسيره فى ضوء أن الإدراك البصرى لدى البنات من المهارات التى تلقى تدريبًا مستمرًا؛ وذلك من خلال كثرة الوقوف أمام المرآة لتمشيط الشعر بطرق مختلفة ومتنوعة، وقيامهن بوضع أشياء فى شعورهن، وتحريك بعضها الآخر من مكان إلى مكان، ومن جهة إلى جهة .

ولقد ذهبت العديد من الدراسات والبحوث تؤيد الفرضية القائلة بأن صعوبة القراءة ترجع إلى اضطراب الإدراك السمعى ؛ حيث يؤدى هذا الاضطراب إلى وقوع الطفل ذو الصعوبة فى القراءة فى العديد من الأخطاء مثل: القصور الواضح فى التمييز السمعى، أو عدم القدرة أو القصور فى تحويل البنية الكتابية للكلمة إلى المقابل الصوتى الصحيح، أو حذف بعض الأصوات من البنية الصوتية الصحيحة للكلمة .

فى المقابل ذهب آخرون إلى رد صعوبة القراءة إلى اضطراب الإدراك البصرى، بل وذهبوا يغلبوا هذا التفسير على التفسير القائل باضطراب الإدراك السمعى.

إن العلماء الذين يعولون على فرض الإدراك السمعى يتعللون بأن الإدراك السمعى عادة ما يشار إليه بأنه متضمن فى اكتساب مهارات القراءة ، وهو ما يرتبط لا محالة بالكفاءة فى اكتساب النواحى الصوتية، إنها العملية التى يرد إليها الكفاءة فى تحديد البنية الصوتية للكلمة ، والمناظرة بين الحروف المطبوعة ومقابلات نطقها الصوتى .

إن مثل هذا الفرض فى تفسير أسباب صعوبات القراءة قد عول عليه كثيرًا فى تفسير صعوبة القراءة ، بل وذهبت العديد من البحوث فى نتائجها تؤكد القصور والضعف فى هذا الجانب لدى الأطفال ذوى صعوبات القراءة، فدراسة مثل دراسة فيرت (١٩٨٥م) قد أثبتت نتائجها صدق هذه الفرضية ؛ حيث توصلت نتائجها إلى أن الأطفال ذوى صعوبات القراءة يعانون من إعاقة فى الإدراك السمعى ، وإعاقة فى التمييز السمعى ، ففى هذه الدراسة عمد فيرث إلى تطبيق اختبارات من النوع الذى يتطلب من الطفل أن يحدد الصويتيات التى تكون الكلمة ، وتحديد الكلمات التى تنقصها بعض الصويتيات ، وتكوين كلمات من صوتيات أو حروف ، وكذلك تلك التى تتطلب من الأطفال أن يتهجوا كلمات عديمة المعنى تنطق على أسماعهم.

إن الأطفال الذين يتسمون بالضعف الصوتى عادة ما يتسمون بالبطء والصعوبة فى القراءة ، كما اهتم فيرث فى ذات الوقت بطبيعة التشابه بين الأطفال الذين يعانون من الإعاقة السمعية بالأطفال ذوى صعوبات القراءة، وقد وجد فيرث فى هذا الإطار تشابها بين كلا الفئتين ؛ حيث أن كليهما يعانى من الضعف فى الوعى الصوتى. وإلى ذات النتائج ذهبت دراسات عديدة .

وهو مايؤيد التفسير القائم على اعتبار الاضطراب فى الإدراك السمعى أساسا للديسلكسيا، الذى تؤيده نتائج العديد من الدراسات التى أجريت فى هذا السياق ؛ حيث أجرى بيل و مكولام و وكوكس.(Bell,., McCallum. & Cox,. 2003 دراسة على عينة قوامها (١٠٥) طفلا من أطفال المرحلة الابتدائية والمتوسطة، تم انتقائهم من خلال خطاب أرسل إلى الجهات المعنية (٥٠ذ/ ٥٥ث) يتراوح

عمرهم الزمنى من ٦٧ إلى ١٥٩ شهرا وذلك بهدف الوقوف على العوامل التى تكمن خلف صعوبات القراءة، وقد تضمنت الدراسة قياس المتغيرات التالية : التجهيز السمعى ، الوعى الصوتى، الذاكرة السمعية قصيرة المدى ، الذاكرة البصرية ، التسمية السريعة أو سرعة التسمية ، وسرعة التجهيز البصرى. وقد أنتج التحليل العاملى لهذه المتغيرات ثلاثة عوامل هى : التجهيز السمعى ، التجهيز البصرى ، و الذاكرة .باعتبارها عوامل تعطى تنبؤا بمهارات القراءة والتهجى.

وبرغم أن هناك الكثير من المتغيرات المعرفية والأكاديمية التى تعد متضمنة فى صعوبات القراءة أو تعد من أسبابها ، إلا أننا أردنا تعرف العلاقة بين هذه المتغيرات ببعضها البعض أو الارتباط بينها ، وكذلك فى علاقتها ب صعوبات القراءة ، وبذا تنجم العديد من التساؤلات التى يتمثل أهمها فى:

ا-هل يمكن تحديد العلاقات بين المتغيرات المعرفية التى تكمن خلف صعوبات القراءة؟

ب- هل يمكن استخدام هذه المتغيرات فى التنبؤ بمهارات القراءة؟

ج- هل من فائدة وتوصيات للمهتمين والعاملين فى المجال؟

إننا فى إطار الإجابة على الأسئلة المتقدمة يمكننا القول بأن القصور فى الناحية الصوتية يرتبط باضطرابات التجهيز الإدراكى السمعى ، وأن القصور فى التجهيز السمعى فى بطارية وودكوك جونسون المعدلة Woodcock Johnson-Revised battery (WJ-R) وجد أنه يرتبط ب صعوبات القراءة بعامة وبالقصور فى الناحية الصوتية على وجه التحديد،كما اتضح فى هذا المجال أيضا ارتباط القصور فى التجهيز الأورثوجرافى بمهارات الإدراك البصرى ، وكان دليلهم فى ذلك مستقى من أن تجارب اكتشاف الوزن والقافية للمقاطع المتشابهة كتابيا كانت أسهل فى اكتشافها من المتشابهات فى القافية المختلفات فى الكتابة الأورثوجرافية فزوج من قبيل Pie-tie أسهل فى اكتشافها من الزوج Rey-tie ،وهو ما يشير إلى أهمية القصورات الإدراكية فى فهم مشكلات القراءة.

ولأهمية الفهم الاستماعى فقد وضعت نظريات كثيرة لتفسير الصعوبات التى يعانى منها ذوى صعوبات التعلم فيه، من هذه النظريات نظرية القصور فى مستوى التجهيز السمعى ـ Low-Level Auditory Processing Deficit Theory ، و التى ترى خلاصتها أن الضعف أو القصور فى التجهيز السمعى يعوق قدرة الطفل ذو الصعوبة فى التعلم على الإدراك أو التعرف السريع للاختلافات أو التغيرات فى الأصوات المستقبلة. معتبرة أن صلب هذه العملية وجوهرها يتمثل فى أن القصور فى الوعى الصوتى لدى الطفل المستمع، والعمليات التمثيليةRepresentative لهذه الاختلافات والتباينات لما يستمع له الطفل ذو الصعوبة فى التعلم هو الذي سوف يؤدى إلى اضطراب الفهم لديه، وهو ما يمثل صلب وجوهر العملية الإدراكية من الناحية السمعية، أو ما يسمى بالإدراك السمعى، والذى يتأثر باللهجات والثقافات القطرية، كما يتأثر بالقدرة على بؤرة وتركيز السمع، أى الانتباه السمعى والتخلص من المشتتات وعزلها انتقائيًا.

ولقد حاول العلماء فى هذا الإطار قياس القدرة على الإدراك السمعى، ووضعت العديد من الاختبارات لقياس هذه العملية، ولعل من أشهر هذه الاختبارات اختبار ويبمان ـ Wepman فى الإدراك السمعى ، وتقوم فكرة هذا الاختبار على استخدام أزواج من الكلمات التى يوجد بينها تشابه صوتى ، وبعض الأزواج التى تتطابق صوتيا، وما على الطفل سوى أن يحدد بلغة قاطعة ما إذا كان زوج الكلمات متطابقين أم مختلفين.

كما أن من الفنيات التى تستخدم فى قياس هذه العملية هو أن يتم إسماع الطفل سلاسل من الكلمات، كل سلسلة من الكلمات تتضمن من ثلاث إلى خمس كلمات، جميع الكلمات على وزن أو إيقاع صوتى واحد ، عدا كلمة من كلمات هذه السلسلة لها وزن أو محيط صوتى مختلف عن بقية كلمات السلسلة، والمطلوب من الطفل هو أن يرفع أصبعه عندما ترد الكلمة على مسامعه أو أن يلفظها بعد انتهاء عرض كلمات السلسلة.

ومن الطرق التى تستخدم أيضًا فى قياس هذه العملية هو أن يقوم الفاحص

بتلاوة قصة على مسامع الطفل، وأثناء العرض يورد كحة وسط كلمة من الكلمات، والمطلوب من الطفل أن يذكر النقص الذى ورد نتيجة هذه الكحة إما بذكر الكلمة أو بذكر الأصوات التى نقصت أو استترت نتيجة الكحة.

وفى هذا الإطار أيضًا هناك من يستخدم عرضًا لبعض الجمل والعبارات فى إطار خلفية صادرة لبعض الضوضاء ، ويطلب من الطفل استيعاب لبعض الجمل أو إعادة لها.

ولا يفوت الأريب تلك الطريقة التى تقوم على استخدام سماعتى الأذن المتآنيتين، ثم يتم استخدام رسالتين لغويتين مختلفتين، إحداهما ترسل إلى الأذن اليمنى والأخرى ترسل إلى الأذن اليسرى، وتعطى التعليمات للطفل أو المفحوص للانتباه إلى الرسالة اللغوية التى ترسل إلى الأذن اليمنى مثلا، ثم يطلب من الطفل إعادتها.

إن هناك العديد من الطرق والأساليب التى تستخدم لتقييم عملية التمييز السمعى أو الإدراك السمعى أو الصعوبة فيهما. وسوف يقدم المؤلف بعرض عينة عملية من هذه الاختبارات وبها يستبين منها الطريقة والفكرة العلمية فى القياس فى مؤلفنا التالى لهذا المؤلف إن كان فى العمر بقية.



الفصل الثالث

"تقييم وتشخيص صعوبات القراءة"

مقدمة.

* طرق تقييم وتشخيص صعوبات القراءة.

أولا: قائمة القراءة غير الرسمية.

ثانيا:الطرق الرسمية .

ثالثا: طرق قياس بعض عمليات القراءة .

١-صعوبة الوعى الصوتى.

ا-اختبار التقييم الصوتى.

ب-مهمة تبديل الأصوات.

٢-الطلاقة الصوتية.

٣- تسمية الكلمة والتعرف عليها.



تقييم وتشخيص صعوبات القراءة - Reading Assessment

مقدمة:

فى هذا الفصل نقدم للقارئ عددًا من الطرق والأساليب التى يمكن أن تستخدم لتقييم وتشخيص قدرة الطفل على القراءة، وعددا من بعض فنيات التشخيص التى يمكن أن تستخدم لاستقصاء الصعوبات فى العديد من العمليات الفرعية وتحت الفرعية المتضمنة فى عملية القراءة، راجين من وراء ذلك تزويد القارئ ببعض الأساليب والفنيات فى التشخيص إذا ما أراد أن يصيغ فرضًا تشخيصيًا دقيقًا يساعده فى تحديد محتوى برنامجه العلاجى.

كما نقصد أيضًا أن يهتبل القارئ الأريب فكرتين أخريين بخلاف الفكرة السابقة، هاتان الفكرتان هما:

١ - أن المعرفة بفكرة وطريقة تقييم تشخيص القصور فى العملية وتحت العملية المتضمنة فى القراءة يمكن أن يفيد فى تصميم البرنامج العلاجى من خلال اختيار محتوى له يعتمد على تدريبات مستمدة من فكرة التشخيص.

٢- أما المبتغى الثانى الذى نود للقارئ الأريب اهتباله ذلكم الذى يتمثل فى معرفة أن صعوبة القراءة ليست صعوبة يمكن اختصارها فى نوع واحد أو لسبب واحد، إذ لا بد من أن يعترف القارئ فى النهاية أن القراءة كل كبير، ومهارة كبيرة أو عملية كبيرة تتضمن العديد من المهارات أو العمليات الفرعية وتحت الفرعية، وتحت تحت الفرعية.

*** طرق تقييم وتشخيص صعوبات القراءة:**

وفى إطار تقييم القراءة فإننا استهلالًا يمكننا القول:

توجد أكثر من طريقة لتقييم القدرة على القراءة أو المستوى فى القراءة لدى

الأطفال ، فقد يمكن تقييم القراءة باستخدام طرق التقييم غير الرسمية ـ Informal؛ وذلك كما يحدث من خلال قوائم القراءة غير الرسمية ـ Informal Reading Inventory ، أو التحليل المفتقد للتلميح ـ Miscue analysis، أو أن يتم تقييم القراءة باستخدام طرق التقييم الرسمية، وذلك باستخدام الاختبارات الرسمية ـ Formal Test، مثل: الاختبارات المسحية، والاختبارات التشخيصية، والبطاريات الموسعة أو الشاملة .

وفيما يلي سوف نقوم بعرض لأهم الطرق والأساليب الرئيسة التى تستخدم فى تقييم قدرة الأطفال أو التلاميذ على القراءة:

أولاً: قائمة القراءة غير الرسمية ـ Informal Reading Inventory :

تعد عملية تقييم وتشخيص صعوبات القراءة باستخدام قائمة القراءة غير الرسمية واحدة من أهم الطرائق المميزة التى تستخدم فى عملية القراءة الصامتة.

ومن خصائص قائمة القراءة غير الرسمية أنه يمكن تطبيقها بسهولة وسرعة ، كما يمكنها أن تزودنا بمعلومات ثرية عن مهارات الطفل فى القراءة، ومستواه فيها ، وأنواع الأخطاء التى يرتكبها، وأساليب التدريس التى يمكن الاتكاء عليها فى تعليمه كيفية مهاجمة الكلمة غير المعروفة أو قراءتها ، وكذلك تمكننا هذه القائمة من تعرف الخصائص السلوكية المميزة للطفل أثناء القراءة .

ويستدعى تطبيق القائمة غير الرسمية فى القراءة اتباع الخطوات الآتية :

أ- يقوم القائم على التقييم باختيار (١٠٠) كلمة تقريبًا من مستويات قرائية مختلفة.

ب- يقوم الطفل بقراءة كلمات هذه القائمة.

ج- يقوم المعلم أو المقيم بتسجيل الأخطاء التى يرتكبها الطفل.

د- لو ارتكب الطفل أكثر من خمسة أخطاء أثناء قراءته للمائة كلمة فإن مثل هذا الطفل تقدم له قوائم أسهل بحيث يسهل عليه قراءتها إلى الحد الذى لا تكون عدد أخطائه فى قراءة هذه المائة كلمة السهلة لا تتعدى كلمتين فقط.

و لكى يتم اختبار فهم الطفل فإنه:

أ- يتم تقديم نص مكتوب يتضمن من (١٠٠) إلى (٢٠٠) كلمة.

ب- يطلب من الطفل قراءة هذا النص قراءة صامتة.

ج- يقدم إلى الطفل من أربعة إلى عشرة أسئلة تقوم على الاختيارات من متعدد، ثم يقوم الطفل باختيار الإجابات الصحيحة من بين الاختيارات المتاحة.

ومن خلال المحكات التالية يمكننا بواسطة قائمة القراءة غير الرسمية تحديد ثلاثة مستويات فى القراءة وهى :

١- طريقة تحديد مستوى القراءة:

ا-المستوى الاستقلالى فى القراءة ـ Independent Reading Level :

المستوى الاستقلالى فى القراءة هو المستوى الذى يمكن الطفل من قراءة كتاب من كتب المكتبة المدرسية بصورة لا تجعله محتاجا إلى غيره، أو أن يقوم بأداء المهام القرائية الصفية دون الاعتماد على غيره .

ويتحدد هذا المستوى فى القراءة بقدرة الطفل على قراءة ٩٥٪ من إجمالى المائة كلمة بصورة صحيحة ، وأن يستطيع حل ما نسبته ٩٠٪ من أسئلة الفهم التى تقدم له.

ب-المستوى التعليمى فى القراءة ـ Instructional Reading Level :

المستوى التعليمى فى القراءة هو المستوى الذى يستفيد فيه الطفل من توجيهات المعلم فى تعليمه القراءة.

وفى هذا المستوى يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته ٩٠٪ من الكلمات المختارة ، وأن يجيب ما نسبته ٧٠٪ من أسئلة الفهم التى تقدم له.

ج-مستوى الإحباط فى القراءة ـ Frustration Reading Level : مستوى الإحباط فى القراءة هو مستوى من مستويات القراءة لا يمكن الطفل من القراءة مستقلًا عن مساعدة الآخرين له ، وهو بهذا لا يستفيد مما يتعلمه من معلمه داخل

الصف، وفى هذا المستوى من القراءة يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته أقل من ٩٠٪ من كلمات القائمة المختارة ، وأن يجيب على ما نسبته أقل من ٧٠٪ من أسئلة الفهم التى تقدم إليه .

ويمثل هذا المستوى أحد أهم محكات الحكم على صعوبة القراءة لدى الطفل وتحديد مستواه كما تقدم.

٢ - التحليل المفتقد للتلميح فى القراءة الشفهية ـ Miscue Analysis of Oral Reading: هذه الطريقة فى تقييم القراءة تشير إلى عدد الأخطاء ونوعها أثناء قراءة الطفل قراءة جهرية لنص مكتوب دون تقديم أى مساعدة أو تلميحات تعينه على القراءة .

وتستخدم هذه الطريقة فى تشخيص صعوبات القراءة، وذلك من خلال تحليل الأخطاء التى يقع فيها الطفل أثناء القراءة الشفهية بعد تسجيلها لحظة بلحظة. كما أن هذه الطريقة تعد ذات فعَّالية فى التشخيص؛ وذلك لأنها يمكن أن تكشف عن القصور فى العمليات التى تكمن خلف القراءة أو الضعف فيها، إنها طريقة تتسم بالجهد الموجب فى تشخيص الفهم .

وتعد هذه الطريقة من الطرق السهلة التى تستخدم للوقوف على مستوى قراءة الطفل، والتى يمكن للمعلم أو خبير صعوبات التعلم أن يقوم بها بسهولة، وذلك من خلال قيام الطفل بالقراءة الجهرية لنص مكتوب، ثم يقوم الخبير بالوقوف على مستوى الطفل القرائى؛ حيث يمكن للمعلم أو الخبير من خلال هذه الطريقة أن يتبين وبسرعة كبيرة القدرة العامة للطفل فى القراءة، وأن يتعرف القدرة العامة للطفل فى إدراك الكلمات والتعرف عليها ، وأنواع الأخطاء التى يقع فيها، وكذلك فهمه لما يقرأه هذا الطفل، ومن ثم فإنها توفر فى النهاية طريقة سهلة للحكم على مستوى الصعوبة فى القراءة والمهارات التى يعانى فيها الطفل من صعوبات .

وبذا نلحظ أن من الفروق بين هذه الطريقة والطرق السابقة التى تم عرضها، هو أن هذه الطريقة لا تعتمد على التقييم الكمى فقط، بل تتعدى ذلك إلى الأحكام النوعية والتشخيصية؛ أى أنها تركز على رصد نوع الأخطاء التى يقع فيها الطفل فى

القراءة، كما أنها تخص القراءة الجهرية بينما الطرق السابقة تخص القـراءة الـصامتة، وإن كنت أرى بأن هذا الفارق لا يمثل فارقًا جوهريًا إذ ما المانع أن تـستخدم هـذه الطريقة فى تقييم وتشخيص القراءة الصامتة، وتحليل الأخطاء كميًّا ونوعيًّـا فى هـذا الجانب.

٣-الطريقـة الـصوتية- الإملائيـة/ الكتابيـة (الأورثوجرافيـة)-Orthographic-Phonemic:

الطريقة الصوتية-الكتابية تعد ذات كفاءة فى تحليل أخطاء الطفل ذا الصعوبة فى القراءة أو الـضعيف فيهـا مـن خـلال مـا يرتكبـه مـن أخطـاء ذات طبيعـة كتابيـة (جرافيمية) ، ومن أمثلة هذا النوع من الأخطاء أن تجد الطفل يقرأ أو يكتـب كلمـة مثل: Want على أنها What، أو أن يقرأ "بلع" على أنهـا" بلـغ"، إنهـا تكـشف -أى هذه الأخطاء - عن أن الطفل لا يكون حس لغوى عام صحيح عن الـسياق العـام للنص الذى يقرأه ، كما أن هذه الطريقة تكشف أيضًا عن الأخطاء البصرية الفاحشة التى يرتكبها بعض الأطفال ذوى صعوبات التعلم؛ فقد تجد من هؤلاء الأطفال من يقرأ كلمة مثل Car على أنها ـ Automobile ، وفى العربية يقرأ كلمة سيارة عـلى أنهـا كلمة أوتوبيس ، وكأن يقرأ فى العربية كلمة "هلال" على أنها كلمة "قمر"، أو كلمة "شمبانزي" على أنها كلمة "قرد" مع بقاء احتفاظه بالمعنى الصحيح لما يقرأه.

إن هذا النوع من الاستبدال الخاص بالمعنى تجده لدى المصابين بصعوبة القـراءة الشديدة أو الديسلكسيا العميقة .

ففى دراسة أجريت فى هذا السياق عندما كان يقوم التلاميذ بالقراءة الجهرية فقد تبين أن الأخطـاء التـى يقـع فيهـا هـؤلاء التلاميـذ لا تـشير إلى أن الأخطـاء التـى يرتكبونها تتمثل فى الأخطـاء الخاصـة بالتـشفير الـصوتى، بـل كانـت تـشير إلى أن الأخطاء التى يقعون فيها كانت تتمثـل فى الأخطـاء الخاصـة بالوحـدات الـصرفية والأخطاء الخاصة بالتراكيب ، و مثل هذه الأخطاء تشير إلى أن القارىء يقوم بعمل مسح للبنى والتراكيب اللغوية معتمدا على نظامه اللغوى الداخلى وليس على النظام

اللغوى الخاص باللغة والذى يجب أن يكون ، وهو ما يشير إلى أن نظام التراكيب اللغوية لدى الطفل ذو الصعوبة فى التعلم لا يتطابق لديه ونظام التراكيب الخاصة بلغة النص. وفيما يلى توضيح لمثل هذه الأخطاء :

Text: Now I had been caught.

Reader: Now I had been catched

ومثلها فى العربية: نقدم له هذه العبارة لقراءتها" منار لعبت الكرة فى المدرسة" فيقرأها الطفل على سبيل المثال لا الحصر"منار لعبتها الكرة فى المدرسة"

إن مثل هذه الأخطاء تكشف بجلاء بأن الطفل لا يقوم بترميز النص المكتوب فقط، إنما يقوم بإعادة ترميز الأفكار من وحى نظامه اللغوى الخاص، وذلك حتى يصل إلى المعنى .

والأدوات التى تستخدم فى تقييم هذا الجانب عبارة عن قوائم تتضمن نصوص قرائية ، وقائمة لتسجيل التقييم أو الدرجات، وذلك لمساعدة المعلم أو خبير صعوبات التعلم فى تحليل أخطاء القارئ .

٤ - **التقييم المستندى للقراءة أو التقييم باستخدام ملفات الإنجاز** - Portfolio Assessment of Reading : هذه الطريقة تعد من الطرق البديلة للطرق الشائعة الاستخدام فى تقييم القراءة، وللاختبارات العادية المعروفة فى هذا المجال، حيث تتمثل أحد عيوب الاختبارات التقليدية المقننة فى هذا المجال أنها لا تعطى بالتحديد نوع الأخطاء التى يرتكبها الطفل فى الفصل الدراسى العادى أثناء ممارسة القراءة بالصورة المتعارف عليها داخل الفصول، بينما فى طريقة التقييم المشار إليها يمكننا الوصول إلى توصيف كامل لكم ونوع الأخطاء التى يقع فيها الطفل أثناء ممارسة فعل القراءة على مدى فترة زمنية طويلة ، كما أن من مميزات طريقة استخدام ملفات الإنجاز أنها لا ترتبط فقط بالمناهج التى يدرسها التلميذ .

إن هذه الطريقة فى التقييم تقوم فى جوهرها على جمع عينات من كتابات الطفل على طول السنة الدراسية ،وفى مجال القراءة يقوم المعلم أو خبير صعوبات التعلم

بالاحتفاظ بتسجيلات لعينات من قراءات الطفل فى الكتب الدراسية التى يدرسها على مدار السنة الدراسية ويحتفظ بها فى سجلات الطفل المدرسية، أو من خلال ما يقدمه المعلم للطفل من مهام قرائية خارجة عن إطار المنهج. ومثل هذه الطريقة وبعد تحليل الكم المتراكم من التسجيلات يستطيع المعلم أو خبير صعوبات التعلم من الوقوف على أنواع الأخطاء التى يرتكبها الطفل، وكذلك طبيعة النمو اللغوى فى عملية القراءة الخاص بالطفل، وبناء عليه فإنه يمكن تحليل هذه القوائم فيما بعد للوقوف على حقيقة مستوى ونمو الطفل، وأنواع الأخطاء التى يرتكبها ، والتقدم أو التأخر الذى يحرزه الطفل على مدى فترات زمنية طويلة قد تمتد لستة أشهر أو عام دراسى كامل، الأمر الذى يجعل أحكام تقييم وتشخيص صعوبات القراءة لدى الطفل أكثر ثباتًا وعمقًا فى معرفة أنواع الصعوبات التى يعانى منها هذا الطفل فى عملية القراءة .

إلا أنه من الجدير بالذكر أن هذه الطريقة فى التقييم والتشخيص لاتصلح للتطبيق فى النظم التعليمية التى تتسم فصولها بوجود أعداد غفيرة تمامًا كما فى نظام التعليم المصرى ؛ حيث يبلغ عدد التلاميذ فى بعض الفصول سبعين تلميذًا بينما العدد المثالى لتطبيق هذا النوع من التقييم والتشخيص يجب ألا يزيد بأى حال من الأحوال عن عشرين تلميذا.

كما أن مثل هذه الطريقة فى التقييم والتشخيص تتطلب إعدادًا خاصا للمعلم، هذا بالإضافة إلى ضرورة توفير العديد من الإمكانات والتجهيزات داخل المدرسة كدواليب لحفظ الملفات، ومكتبة مجهزة، وحواسب آلية.

ثانيا :الطرق الرسمية ـ Formal Tests :

الاختبارات الرسمية فى تقييم القراءة يمكن وصفها بأنها اختبارات مسحية ، وتشخيصية أو بطاريات شاملة وموسعة.

ففيما يخص الاختبارات المسحية فإنه يمكن القول بأنها مجموعة من الاختبارات التى تعطى على الإجمال المستوى العام للطفل أو التلميذ فى القراءة . أما الاختبارات

التشخيصية فإنها اختبارات فردية توفر معلومات أكثر عمقًا وتفصيلًا عن مناطق القوة والضعف فى قراءة الطفل أو التلميذ.

وفيما يخص البطاريات الموسعة والشاملة فإنها تتكون من مجموعة من الاختبارات تقيم مجالات أكاديمية متعددة بما فى ذلك القراءة أو يمكن أن تتضمن ذلك داخل مجال القراءة .

ثالثا : طرق تشخيص بعض صعوبات عمليات القراءة :

١ - **صعوبة الوعى الصوتى** - Disability Phonological Awareness: تعد عملية الوعى الصوتى أو الوعى بالوحدات الصوتية الأصغر فى اللغة(الصوتية) واحدة من أهم العمليات التى تحدثت عنها نظرية فرضيتى القصور المزدوج ونظرية لوجان فى تفسيرها لصعوبات القراءة.

ولأن هذه العملية تعد أيضًا من العمليات الرئيسة المسهمة فى صعوبات القراءة أو الديسلكسيا، لذا فقد عول عليها كثيرًا باعتبارها أساس مشكلة ذوى صعوبات القراءة، ومن ثم أساسًا مهمًا للعلاج.

ويشار إلى عملية الوعى الصوتى أو الوعى بالصوتيات فى كثير من الأدبيات المتخصصة بأنها القدرة على تحليل و تركيب أصوات الكلمة - the ability to analyze and synthesize the component sounds of words .

وعلى ما يبدو أن مثل هذا الفهم لهذه العملية تنقصه بعد المكونات كى يكتمل معنى ومفهوم هذه العملية ؛ حيث يرى المؤلف أن الوعى الصوتى يتضمن أيضًا الوعى الشعورى واللا شعورى (أى الأتمتة) فى الحساسية والسرعة والدقة لتحليل وتوليف المقاطع والكلمات المقروءة أو المسموعة سواء كانت هذه التجمعات تكون كلمات حقيقية أو كلمات زائفة أو غير حقيقية ، أو تمثل هذه التجمعات كلمات مألوفة،أو غير مألوفة ، شائعة أو غير شائعة،بسيطة أو مركبة، معقدة أو بسيطة؛ وذلك لأن عملية الوعى الصوتى تتأثر بنوع الكلمات التى يتم قراءتها أو سماعها، حيث أن عمليات التجهيز الصوتى داخل المعجم العقلى تختلف باختلاف الأنواع المتقدمة من الكلمات.

ولقياس هذه العملية يتطلب من الطفل أن يحرك الصوت الأمامى فى الكلمة ليلحقه فى أخرها ثم يضيف ay على سبيل المثال كلمة ـ count ينطقها ـ ountcay .

ويستخدم لقياس هذه العملية (٢٨) كلمة كل كلمة مكونة من (٥) أحرف، و يستخدم محك زمن التفاعل ـ Reaction Time ، أو مستوى الدقة فى التحويل.

كما يمكن قياس هذه العملية باستخدام اختبار التقييم الفونيمى أو ما يسمى باختبار الحذف؛ حيث تعرض قوائم من اللا كلمات، ويطلب من المفحوص نطق اللاكلمة(تجمعات من الأحرف ليس لها معنى فى اللغة) بعد حذف حرف من أولهم ، ويسجل الزمن وعدد الأخطاء مثل كلمة "يلعب" يطلب نطقها بعد حذف الحرف الأول.

ومن الطرق الأخرى التى تستخدم لقياس الوعى الفونيمى مهمة اكتشاف الفونيم ـ Phoneme Detection Task ، وفيها يطلب من الطفل أن يحذف الصوت الذى فى البداية أو الصوت ـ Sound الذى فى النهاية وذلك باستخدام (٢٤) كلمة غير حقيقية Nonsense Words تنطق عليهم من قبل الفاحص مثل : قل شفطخ بدون أن تنطق الصوت الأخير . ويتم تسجيل عدد الاستجابات الصحيحة.

كما يستخدم فى هذا الإطار أيضًا مهمة تبديل مواقع الحروف ـ Spoonerisms ، وتتكون هذه المهمة من (١٢) زوجًا من الأسماء، يعرض فى كل مرة زوج منها، ثم يطلب منه أن يبادل الأصوات الأمامية التى يبدأ بها الاسمين ، مثل: "نادر" و"شادى" تصبح "نادر" و"شادى"، ثم يتم تسجيل عدد الأخطاء وزمن الاستجابة بالثانية لكل زوج يتم عرضه.

ومن الطرق الأخرى التى تستخدم فى تقييم هذا الجانب، هو أن تقدم للطفل مجموعة من الكلمات الزائفة؛ أى ليست كلمات حقيقية فى اللغة، ثم يطلب من الطفل نطق الكلمة بعد حذف الصوت الأول. ومن أمثلة ذلك أن نقدم للطفل كلمة زائفة مثل "شبشك" لكى ينطقها "بشك". كما يمكن أن تقدم له كلمات زائفة ، لكن عندما يحذف الطفل الصوت الاستهلالى للكلمة ينتج كلمة حقيقية ، مثال

ذلك نقدم للطفل كلمة مثل "ربلع" وهنا نلحظ أنه بعد حذف الصوت الاستهلالى سوف ينطق الطفل "بلع"، وهى بالطبع كلمة حقيقية فى اللغة العربية.

ومن المفيد الإشارة إلى أن مثل هذه المهام تتطلب من الطفل تفعيل الذاكرة إلى أكبر حد ممكن، كما أنه يستنفر العديد من عمليات التجهيز المعجمى الأخرى كالتشفير الأورثوجرافى ، والتوليف الصوتى، والإدراك البصرى والسمعى القائم على الهمس الداخلى ، ومن هنا فإن استخدام مثل ذلك فى العلاج قد يكون من الفائدة بمكان.

ومن المفيد أن نشير هنا إلى الأطفال والكبار الذين يعانون من صعوبات قراءة قد أظهروا قصورًا فى الوعى الصوتى.

ا-**اختبار التقييم الصوتي ـ** Phonological Assessment Test: حيث تعرض قوائم من اللا كلمات أو الكلمات غير الحقيقية ـ Nonsense Words، ثم يطلب من الطفل حذف الحرف الأول أو الحرفين الأولين من هذه الكلمات غير الحقيقية ثم يقوم بنطق البقية الأحرف. ويستخدم محكى الدقة وزمن كمون الاستجابة كمحكين للتدليل على كفاءة هذه العملية لدى الطفل.ومن أمثلة ذلك نطق كلمة Bloot بعد حذف الحرف الأول منها .وفى العربية كأن تقدم كلمات غير حقيقية مثل " سرديب" ثم يطلب منه حذف الحرف الأول لينطقها"رديب". ويرى المؤلف أنه لا مانع عند القياس والتقييم والعلاج أن يتم استخدام كلمات حقيقية بسيطة ، ثم كلمات غير مألوفة ، ثم كلمات غير حقيقية ، وفى مثل هذا الجانب تفصيلات عدة للعلاج لا يتسع المقام لذكرها هنا.

ومن الدراسات التى قامت باستخدام فنية القياس بالطريقة السابقة لقياس الوعى الصوتى تلك الدراسة التى أجراها روس Ross,2004 ، و ويلسون ولسيوكس Wilson and lesaux,2001 ، وأسميت بطرقة " مهمة اكتشاف الصويتة Phoneme detection task "

وفيها يطلب من المشاركين أن يحذف الصويتة أو الصويتة الذى فى البداية أو الصويتة أو الصويتة الذى فى النهاية ،وذلك من خلال استخدام ٢٤ كلمة غير

حقيقية ـ nonsense words تنطق عليهم من قبل الفاحص مثل : قل ـ bink بدون أن تنطق الصوت الأخير . ويتم تسجيل عدد الاستجابات الصحيحة كمحك على الكفاءة فى الوعى الصويتى.

ب-**مهمة تبديل الأصوات** ـ Spoonerisms : تعرض على المشاركين أسماء رسمية Formal name ، ثم يطلب من المشاركين أن يبادلوا الأصوات التى تبدأ بها الأسماء ، أى يتم عرض اسمين ثم يبادلوا الأصوات الأولى من الاسمين بين بعضهم البعض مثل: Bon,Jovi تصبح Bovi,Jon، وفى العربية مثل: كلب- قطة لقرأها : قلب- كطة.وقد تم فى العديد من الدراسات الأجنبية استخدام ١٢ زوجًا من هذه الأسماء ،ثم يتم تسجيل عدد الأخطاء وزمن الاستجابة الذى تم حسابه بالثانية لكل زوج يتم عرضه.

٢-الطلاقة الصوتية ـ Phonemic Fluency:

الطلاقة الصوتية تتمثل فى القدرة(السرعة والدقة) فى إنتاج أكبر عدد من الكلمات التى تبدأ بصوت معين، أو إنتاج أكبر عدد من الكلمات ذات محيط أو إيقاع أو نغمة صوتية بعينها. إن كنا نرى بأن إنتاج أكبر عدد من الكلمات التى تتبع أو تتفق ونغمة أو إيقاع بعينه يعبر أكبر عن الطلاقة الصوتية أو الإيقاعية، وفرق كبير بين الطلاقة الصوتية والطلاقة الإيقاعية؛ إذ الطلاقة الصوتية تخص أصغر وحدات اللغة من الناحية الصوتية بينما الطلاقة الصوتية أو الإيقاعية تتضمن ما هو أكبر من الصويتة، والتى تمثل أصغر وحدة صوتية فى اللغة،فالصوت قد يكون فونيمًا، أو دمجا لمجموعة من الصويتيات مع بعضها البعض فى وحدة عضوية متفاعلة ومتكاملة لها محيط ووزن أو نغمة.

على أية حال، إننا لقياس هذه العملية يعطى المشاركون ٣٠ ثانية، و عددًا من الأصوات، ثم يطلب منهم أنتاج أكبر عدد من الكلمات تبدأ بهذه الأصوات ما أمكنهم ذلك فى هذه المدة من مثل هذه الأصوات / m/ ، / d/ . ثم يتم حساب متوسط عدد الثلاث محاولات . وفى العربية كأن يطلب من الطفل إنتاج أكبر عدد من الكلمات التى تبدأ بصوت حرف الفاء المضمومة مثلًا.

٣- **تسمية الكلمة والتعرف عليها ـ Naming and word-Finding**: يشير إلى قدرة الفرد لأن يستدعى recall الكلمة بدقة من الذاكرة ـ Memory . أما مفهوم سرعة التسمية أو ما يسمى بمعدل الاسترجاع ـ Naming Speed or Retrieval Rate فيعرف بأنه الزمن المستغرق فى تجهيز وتهيئة الكلمة واسترجاعها .

وبشىء من التحديد والقصر يمكننا القول بأن مفهوم التسمية ـ Naming يشير إلى دقة الطفل فى استدعاء Recall أسماء المثيرات التى تعرض عليه من الذاكرة، بينما يعرف مفهوم سرعة التسمية ـ Naming Speed بأنه الزمن المستغرق فى تجهيز وتهيئة المثيرات واسترجاعها .

ولقياس هذا العملية يتم استخدام مهمة التسمية بسرعة فائقة ـ Rapid Automatized Naming Task (RANT) لـ دينكلا وروديل Denckla & Rudel, 1974 ، وفيها يطلب من المشاركين أن يسموا بأقصى سرعة ممكنة (٥٠) مثيرًا من المثيرات البصرية المتتالية ـ Visual Array تعرض على بطاقات مقواة؛ حيث يستخدم أربع بطاقات تتضمن مثيرات مختلفة ، كل بطاقة تتضمن(٥) مثيرات من فئة واحدة، يتم تكرار كل مثير (١٠) مرات فى البطاقة الواحدة،وهذه البطاقات هى:

١ - بطاقة الألوان ـ Color Card وتتضمن ألوانًا مثل: أسود – أزرق – بنى – أحمر – أصفر.

٢ -بطاقة الأرقام ـ Numbers Card، وتتضمن أرقامًا مثل: ٢-٥-٦-٧-٤ .

٣ -بطاقة الأشياء ـ Objects Card، وتتضمن أشياء مثل: مشط- مفتاح- مقص-شمسية-ساعة.

٤ -بطاقة الحروف ـ Letters Card، وتتضمن حروفًا مثل:أ-ى-ب -د-س.

وتعطى التعليمات لتسمية المثيرات من اليسار إلى اليمين- فى الإنجليزية- ومن أعلى إلى أسفل وبأقصى سرعة ممكنة وبدون ارتكاب أخطاء وبدون تخطى أو ترك أى مثير، ثم يتم حساب الزمن المستغرق لكل بطاقة .

الفصل الرابع

انتقاء ذوى صعوبات القراءة فى ضوء نموذج(سليمان،٢٠١١م)

مقدمة

أولا: نموذج سليمان التشخيصى العلاجي(٢٠١١م).

ثانيا: مكونات نموذج سليمان(٢٠١١م).

ثالثا:انتقاء وتعرف ذوى صعوبات القراءة فى ضوء نموذج سليمان التشخيصى العلاجي(٢٠١١م).

رابعا- تشخيص سبب صعوبة القراءة فى ضوء نموذج سليمان التشخيصى العلاجي(٢٠١١م).

خامسا: العلاج.



مقدمة:

يعد من نافلة القول بأن مفاهيم صعوبات التعلم تختلف فيما بينها فيما تتضمنه من خصائص تصف ذوى صعوبات التعلم وتمثل العمد الأساس لتعرفهم وانتقائهم.

ومادام الأمر كذلك، فما من شك سوف تختلف محكات انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم من تعريف إلى تعريف، وهذا ما حاولنا أن نؤكد عليه بعد خلاصة تحليل لعدد من مفاهيم وتعريفات صعوبات التعلم فى ضوء محكات محددة(*).

ولما كان هذا الإلف الطبيعى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم، لذا فإننا قمنا بالتوصل إلى مفهوم لنا سنة (٢٠٠٢م)، أجريت عليه تعديلات حتى خرج تعريفًا جديدًا (٢٠١١م)، وعرضنا على عجالة لأهم ما يتضمنه تعريف سليمان (٢٠١١م) لمفاهيم، ثم توصلنا من خلاله لأهم المكونات التى تمثل خصائص ذوى صعوبات التعلم ويمكن الاعتماد عليها فى التدريب على انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم داخل الفصول الدراسية العادية، هذه المحكات للتذكرة هى:

١- القدرة العقلية المتوسطة أو فوق المتوسطة ـ IQ average or up average.

٢- وجود تباعد دال إحصائى بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع Significant discrepancy between actual achievement and expected achievement(External Discrepancy).

٣- التباعد الداخلى ـ Internal Discrepancy.

٤- الاستبعاد ـ Exclusion.

ولما كان التدريب العملى هنا ينصب على صعوبة القراءة، ولما كان الفرع تصور الأصل، فإن صعوبات القراءة ـ Reading Disabilities يمكن النظر إليها على أنها واحدة من أهم الصعوبات الخاصة فى التعلم تتعلق بتحصيل هؤلاء فى القراءة،

(*) للوقوف على التعريفات التى تم تحليلها، وطبيعة هذا التحليل يمكنك مراجعة بحثنا المنشور فى أحد أعداد مجلة تربية الأزهر الشريف سنة(٢٠٠٢م).

حيث يعد تحصيلهم فى هذا الجانب منخفضًا بصورة دالة إحصائيًا عن التحصيل المتوقع لهم وذلك فى ضوء ما يمتلكونه من متغيرات :

١ -الذكاء.

٢- العمر الزمنى.

٣- وعدد السنوات التى أمضوها فى الدراسة.

وأن هذا التباعد بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع لا يرجع لأى سبب خارج الطفل، ولا حتى لأسباب الإعاقة السمعية أو البصرية أو البدنية ، أو للاضطرابات الانفعالية الشديدة، وأن مثل هؤلاء التلاميذ أو الأطفال يعانون من صعوبات فى مهارة أو عملية أو أكثر من مهارات أو عمليات القراءة التى أظهرها نموذج المؤلف الخاص بعمليات القراءة، وهو النموذج المعروض فى كتابنا هذا.

وفى ضوء ما تقدم يمكننا القول بأن المحكات الأساس لتعرف ذوى صعوبات القراءة وانتقائهم حتى يتم تدريب الطلاب عليها، تتمثل فى:

١ —الذكاء ـ Intelligence: أى يجب أن يكون ذكاء ذوى صعوبات التعلم لا يقل عن الذكاء المتوسط؛ أى أنهم لا يعانون من انخفاض نسبة الذكاء.

٢- التباعد الخارجى ـ External Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى الانحراف أو الفجوة بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع فى ضوء نسبة الذكاء والعمر الزمنى وعدد السنوات التى قضاها التلميذ فى المدرسة.

ويتحقق وجود التباعد إذا كان التحصيل المتوقع فى القراءة يزيد عن التحصيل الفعلى بصورة دالة إحصائيا، علما بأن هذا التباعد يختلف باختلاف المرحلة العمرية؛ حيث يتزايد بزيادة العمر الزمنى لمن يتم التعرف عليهم، وذلك من خلال استخدام معادلات التباعد أو الأساليب الإحصائية التى يعتد بها فى هذا المجال.

٣- التباعد الداخلى ـ Internal Discrepancy: وهو مفهوم يشير إلى الانحراف أو الفجوة بين القدرات أو العمليات النفسية الداخلية التى تكمن خلف الأداء الأكاديمى، وهذه العمليات الداخلية تختلف باختلاف نوع ومحتوى الصعوبة الأكاديمية، وليس كما يشاع من أن هذه العمليات الداخلية تتمثل فى الانتباه والإدراك والذاكرة، لأنه لو كان هذا القول صحيحًا لكانت أسباب الصعوبات الأكاديمية المختلفة واحدة، أى القصور فى الانتباه والإدراك والذاكرة، ولكان

علاجها؛ أى علاج هذه الصعوبات الأكاديمية المختلفة يتم ببرنامج واحد لا غير، وهذه واحدة من أبشع الاعتقادات الخاطئة فى المجال، وهو فى مجال صعوبات القراءة -موضع اهتمامنا الحالى- يتمثل فى كل العمليات الفرعية وتحت الفرعية التى يتضمنها نموذجنا الخاص بعمليات القراءة.

وعلى أية حال، يتحقق وجود التباعد الداخلى إذا كان الانحراف بين هذه العمليات الداخلية انحراف دال إحصائيًا لدى الطفل، أو عدم الاتساق فى نمو هذه العمليات لديه، أو انخفاض مستوى نمو واحدة أو أكثر من هذه العمليات الداخلية عن أقرانه من ذوى العمر الزمنى ونسبة الذكاء، أو القصور فى كفاءتها وظيفيًا إذا ما قورنت لدى الطفل ذو الصعوبة فى القراءة بمن فى مستوى ذكاؤه و/ أو عمره الزمنى أيضًا.

٤- الاستبعاد ـ Exclusion: الاستبعاد من المحكات الأساس التى لا يمكن تجاهلها عند انتقاء ذوى صعوبات القراءة وتعرفهم.

وهذا المحك أو المفهوم فى مجال صعوبات التعلم يشير إلى أن الطفل الذى يعانى من صعوبة فى القراءة لا يعتبر من ذوى صعوبات التعلم إذا كان التباعد لديه سواء كان خارجيًا أو داخليًا ناتج عن: وجود إعاقات حسية أو بدنية، ولا لظروف الحرمان البيئى سواء كان ذلك يتمثل فى الحرمان الثقافى، أو الاقتصادى، أو نقص الفرصة للتعلم، أو للمشكلات الأسرية الحادة، كما لا ترجع الصعوبة إلى الاضطرابات النفسية الشديدة"(السيد عبد الحميد سليمان، ٢٠١٠م).

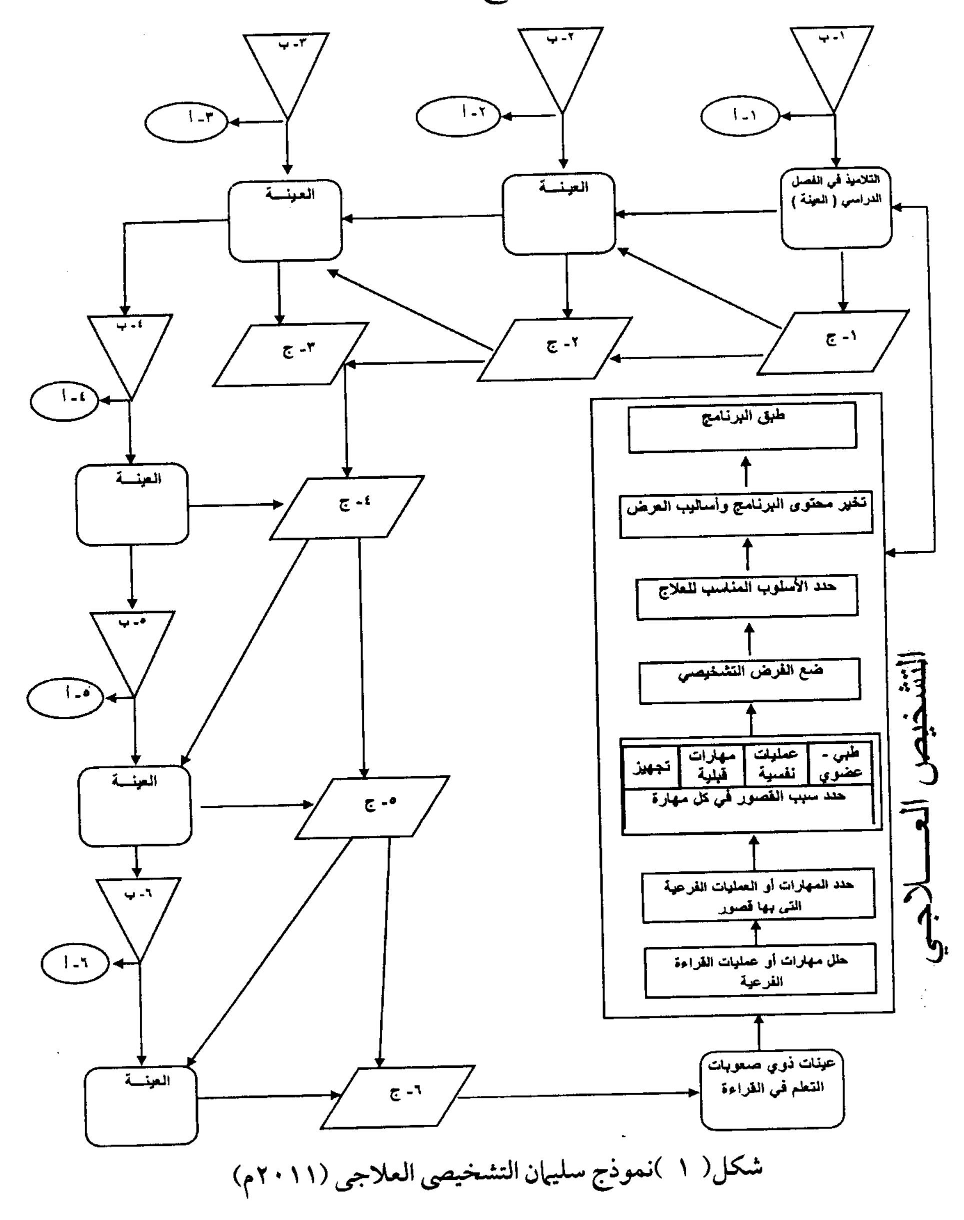
أولا: نموذج سليمان التشخيصى العلاجي(٢٠١١م)(*):

المحكات السابق ذكرها تتطلب مجموعة من الأدوات والإجراءات التى يوضحها نموذج المؤلف، وهو النموذج المسمى بنموذج سليمان(٢٠١١م)

(*) يوجد نوعان من النماذج العلمية أحدها ينتج من التحليلات الإحصائية باستخدام أسلوب تحليل المسار ـ Laseral اعتمادًا على نتائج عدد من الاختبارات النفسية التى تدور حول فكرة النموذج، وأخرى تنتج من التحليل النظرى للتراث، ومن زاوية أخرى هناك من يرى بأن النماذج تنقسم إلى نماذج سببية، ونماذج تحليلية وصفية، وينتمى نموذج سليمان(٢٠١١م) إلى النماذج التحليلية الوصفية التى نتجت من تحليل المحتوى الخاص بفكرة النموذج المركزية وكذلك من تحليل التراث النظرى المساند.

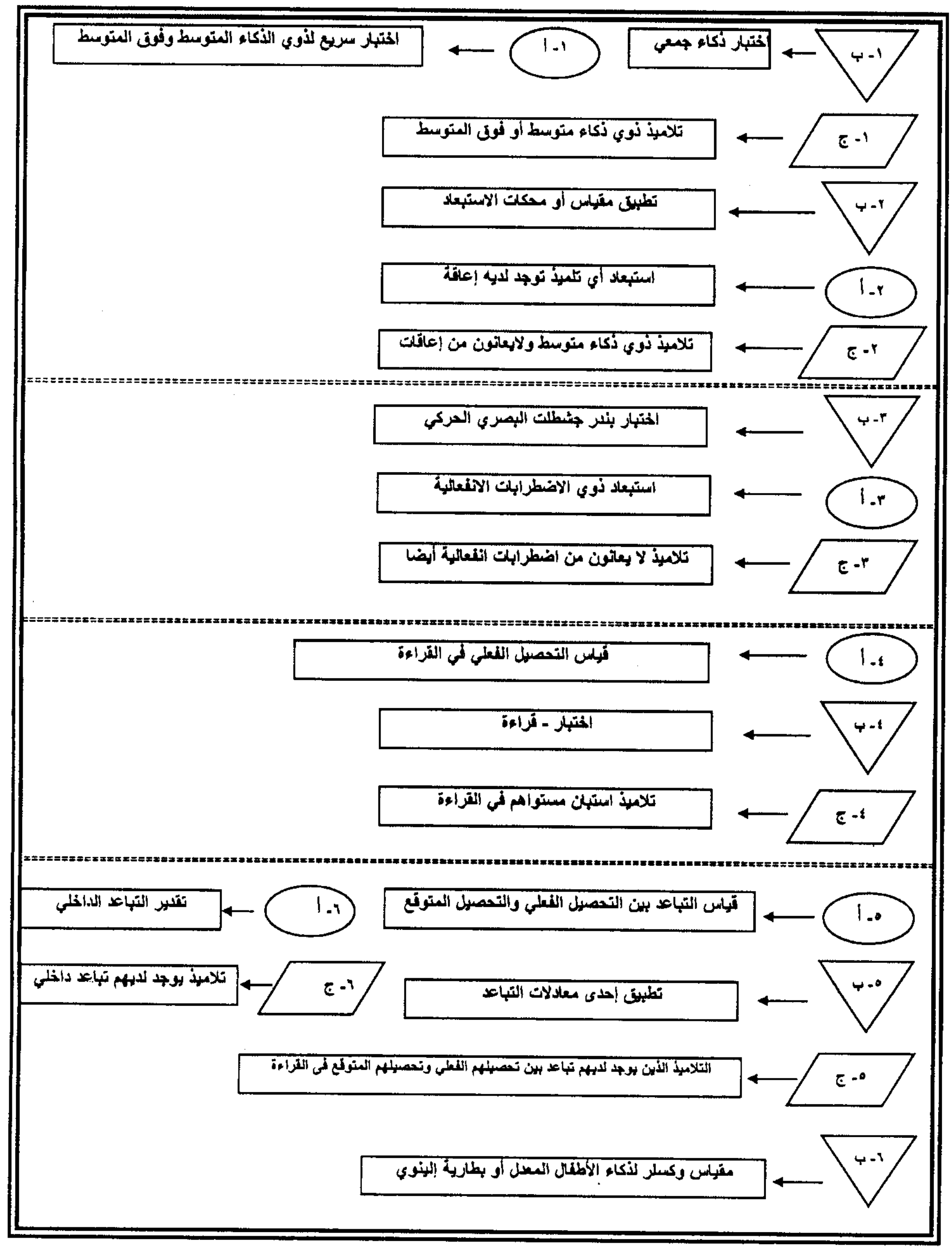
التشخيصى العلاجى، والذى يتضمن مكونات واختبارات وإجراءات ونواتج يستلهمها هذا الشكل الذى يوضح مكونات النموذ يليه المفاتيح الخاصة بهذا النموذج، وفيما يلى مكونات نموذجنا التشخيصى العلاجى:

(يوضع هنا الشكل المعقد يليه المفاتيح)



شكل(١)نموذج سليمان التشخيصى العلاجى (٢٠١١م)

ويلحق بهذا النموذج مفاتيح توضح اختبارات وإجراءات ونواتج هذا النموذج يوضحها الشكل الآتى:



شكل(٢) يوضح مفاتيح نموذج سليمان التشخيصى العلاجى (٢٠١١م).

وفيما يلى تبيان وشرح لمكونات هذا النموذج(*):

أولا: مكونات نموذج سليمان(٢٠١١م) Soliman's Model Components:

بالنظر إلى الشكل السابق يمكننا القول بأن نموذج سليمان التشخيصى العلاجى (٢٠١١) يمكن أن يتضمن ثلاثة مكونات رئيسة تتمثل فى:

١-الانتقاء والتعرف ـ Identification.

٢- التشخيص ـ Diagnosis.

٣-العلاج ـ Remediation.

كما يتضمن مجموعة من الأدوات والإجراءات التى تقيس هذه المكونات لتكون المخرجات جراء ذلك مجموعة من النواتج حتى يتم التدريب العملى للطلاب فى ضوئها.

وفيما يلى توضيح لمكونات وأدوات وإجراءات ونواتج هذا النموذج:

١-الانتقاء والتعرف ـ Identification:

بالنظر إلى الرسم التخطيطى الذى يمثل المكونات الرئيسة للنموذج نجد أنه يتكون من مجموعة من المكونات الفرعية التى تمتد من(١) إلى (٦) هذه المكونات تجدها تتضمن مجموعة من الأشكال الفرعية المتضمنة داخل هذه المكونات الكبيرة التى تمتد من (١) إلى (٦)؛ حيث تمثل:

١-المثلثات: وتمثل الأداة التى يتم تطبيقها على عينة الأطفال داخل فصولهم الدراسية العادية عند انتقاء ذوى صعوبات القرءة.

٢- الأشكال البيضاوية الصغرى: وتمثل الإجراء الذى يتم اتباعه.

(*) هذا النموذج صدر فى أحد مؤلفاتنا السابقة، وقد وضعناه هنا لاعتباره أصلًا نعتمد عليه عند الحديث عن انتقاء ذوى الصعوبة فى محتوى بعينه، وكذا تشخيص سبب الصعوبة وعلاجها، كما أنه معقد لدرجة لا تجعلنا نصفه نظريًا.

٣- المربعات: المربعات التى توجد أسفل المثلث تشير العينة المستهدفة بتطبيق الأداء أو اتخاذ الإجراء التقييمى أو الانتقائى عليها.

٤- شبه المنحرف : يمثل العينة الناتجة بعد تطبيق الأداة أو الإجراء.

وبناءً على ماتقدم، فإن هذا المكون من نموذجنا التشخيصى العلاجى يتكون من (٦) مثلثات تمثل (٦) أدوات ، و(٦) أشكال بيضاوية صغيرة تعبر عن أسماء العمليات التى تعبر عن الإجراءات الستة المصاحبة للمثلثات، أما متوازيات الإصلاح فتشير إلى خصائص للعينة الناتجه بعد كل تطبيق، يصاحبها فى الوقت نفسه ستة مربعات تمثل العينة التى يتم عليها تطبيق الأداة التالية ، وهذه المربعات التى تمثل العينة تبدأ بالمربع الموجود أعلى يمين النموذج، وهى العينة الأولية، بينما المربع الموجود يمين أسفل النموذج يمثل عينة صعوبات التعلم فى القراءة المستخلصة من العينة الأولية بعد تمام تطبيق الأدوات والإجراءات الخاصة بالانتقاء والفرز، وهى الأدوات والإجراءات التى سيتم بيانها شرحًا وتحليلًا، أما أشباه المنحرف فيشير إلى خصائص العينة؛ أى الناتج بعد التطبيق .

٢- **التشخيص** - Diagnosis:

مكون التشخيص فى هذا النموذج يمثله المستطيلات الأربعة التى تبدأ من أسفل والمتمثلة فى المستطيل الكبير الموجود أقصى اليمين، هذه المستطيلات تتمثل فى:

أ-تحليل مهارات أو عمليات القراءة الفرعية.

ب-تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التى بها قصور .

ج- تحديد سبب القصور فى كل مهارة أو عملية، ويتمثل هذا المكون فى النموذج بالمستطيل المكون من خمسة أجزاء تتمثل فى مستطيل مكتوب فيه" حدد سبب القصور فى كل مهارة"، وأربعة مربعات تتضمن أهم الأسباب الرئيسة التى يمكن البحث فيها، وهى الأسباب المتمثلة فى الأسباب الطبية- العضوية، والأسباب الخاصة بالعمليات النفسية، والأسباب المرتبطة بالمهارات القبلية (الصعوبات النمائية)، وأسباب التجهيز ، وجملة هذا المكون يوضحه الرسم أدناه:

تجهيز	مهارات قبلية	عمليات نفسية	طبى -عضوى
حدد سبب القصور فى كل مهارة			

شكل(٣) يوضح مكون الأسباب فى النموذج التشخيصى العلاجى

د- وضع الفرض التشخيصى، ويتمثل فى النموذج فى المستطيل الذى يعلو مستطيل الأسباب التى تم الحديث عنه آنفا.

٣-العلاج ـ Remediation:

يتمثل مكون العلاج فى الشكل الموضح للنموذج فى المستطيلات الثلاثة العليا المتضمنة فى المستطيل الكبير الموجود أقصى يمين الرسم التوضيحى للنموذج، وهذه المستطيلات تتمثل فى: أ- تحديد الأسلوب المناسب للعلاج. ب- اختيار محتوى البرنامج وأسلوب العرض. ج- تطبيق البرنامج.

ثالثا :انتقاء وتعرف ذوى صعوبات القراءة فى ضوء نموذج سليمان(٢٠١١م):

استلهامًا من نموذج التشخيص العلاجى يمكننا القول بأن مرحلة انتقاء وتعرف ذوى صعوبات القراءة – وهى مرحلة تقييم وليست تشخيص-تتكون من ست خطوات متتابعة تتضمن ستة إجراءات، وستة عمليات، وستة نتائج يمكن تبيانها فيما يلى:

١ – تمثل الخطوة (١-ب) الخطوة الأولى فى انتقاء وتعرف ذوى صعوبات القراءة داخل الفصل الدراسى العادى، ففى هذه الخطوة يقوم القائم على عملية الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات القراءة على تطبيق اختبار ذكاء جمعى مناسب للعمر الزمنى للتلاميذ الموجودين داخل الفصل الدراسى، وذلك بهدف التعرف السريع بصفة أولية على من يتوقع أن يكونوا من ذوى الذكاء المتوسط أو فوق المتوسط، وهو ما تمثله العملية (١-أ) كما يظهر فى الشكل البيضاوى.

واللجوء إلى هذا الإجراء برغم استخدام مقياس ذكاء فردى فيما بعد، كمقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل، هو تخفيف عبء تطبيق المقياس الأخير على عينة

موسعة؛ حيث أنه بتطبيق مقياس ذكاء جمعى سوف يتم استبعاد حالات التلاميذ الذين ينخفض ذكاؤهم عن المتوسط، وبذا يكون هذا الإجراء قد ساهم فى تقليل حجم العينة الأولية التى يتم الانتقاء من خلالها، وعلى ذلك سوف يكون الناتج النهائى لهذا الإجراء هو تحديد العينة الأولية التى يتوفر فيها شرط الذكاء المتوسط وفوق المتوسط لكل تلميذ من التلاميذ الذى تم عليهم تطبيق هذا الإجراء، وهو الناتج الذى يمثله شبه المنحرف(١-ج) وذلك كما يظهر أدناه، ويتضمنه النموذج.

٢- بعد ذلك يرى واضع النموذج أن يتم تقديم محك الاستبعاد على بقية محكات الانتقاء والفرز أو تعرف ذوى صعوبات القراءة، لأن تقديم هذا المحك سوف يقلل حجم العينة المتبقية التى سيتم تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل عليها، ومن ثم يتم تقليل الجهد والوقت المبذول لتطبيق مقياس فردى يستغرق وقتًا كبيرًا عند تطبيقه للحكم النهائى على ذوى الذكاء المتوسط، أو فوق المتوسط، أو حتى عند استخدام المقياس الأخير لتقدير التباعد الداخلى باستخدام أى نموذج من نماذج تقدير التباعد الداخلى إذا أراد القائم على الانتقاء والفرز تفعيله فى الحكم.

وهذا الإجراء يمثله المثلث(٢-ب)، وتكون العملية المقصودة هنا هو استبعاد أى تلميذ من العينة السابقة توجد لديه أى ناحية من نواحى الإعاقة البصرية أو السمعية أو الجسمية، وأيضًا استبعاد أى تلميذ يعانى حالة من حالات القصور أو الحرمان الثقافى أو الاقتصادى أو نقص الفرصة للتعلم أو المشكلات الأسرية الحادة، ومثل هذا الإجراء يمثله المثلث (٢-ب)، والعينة الناتجة يمثلها شبه المنحرف(٢-ج).

واستمرارا فى استيفاء محك الاستبعاد فإنه يتم استبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، وعليه فإن القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم سوف يقوم بالإجراء الذى يمثله المثلث(٣-ب)؛ حيث فى هذا الإجراء سوف يتم تطبيق اختبار يستهدف تعرف من يعانون من اضطرابًا انفعالى شديد، هذه الاضطرابات الانفعالية الشديدة هى التى يشار إليها بأنها نوع من التوتر والهياج الداخلى المزمن والحاد الذى يؤثر فى إنتاج استجابات سلوكية معتدلة؛

أى أن الطفل الذى يعانى من الاضطرابات الانفعالية الشديدة هو ذلك الطفل الذى تتطرف استجاباته الوجدانية والعاطفية حدة وشدة ونوعًا وتكرارًا بما يؤثر على علاقاته بالآخرين سواء كان ذلك على مستوى الأقران أو على المستوى الأسرى أو الزملاء داخل الفصل أو على علاقته بالمعلم والإدارة أو على المستوى الاجتماعى بعامة- ومن الأمثلة التى تتضح فيها الاضطرابات الانفعالية الشديدة حالات التوحد، والفصام، والغضب المبالغ فيه وثورات الهياج والعصبية الشديدة، وثورات الغضب والهياج مرتفع الحدة والعدوانية المبالغ فيها والتى يبدو أثرها الدال عليها واضحًا فى كثرة العراك والشجار وإيذاء الآخرين بصورة فجة وواضحة إلى الحد الذى لايمكن تحمله.

وعادة ما تلجأ الدراسات الأجنبية إلى مجموعة من الإجراءات فى هذا الإطار منها :

١-استجلاء رأى الأطباء النفسيين من خلال استخدام قوائم سلوكية مقننة يلاحظ عليها سلوك الطفل.

٢- استخدام اختبار بندر جشطالت- البصرى الحركى ـ Bemder Gestalt Visual-Motor Test(VMT).

٣- استخدام اختبار تفهم الموضوع Children Thematic Apperception Test(CAT)

٤- اختبار بقع الحبر(رورشاخ)Rorschach Spot of Ink Scale(RSIS).

٥-اختبارات الانبساط- الانطواء مثل اختبار أيزنك للشخصية-Introversion Extroversion Test(IEV).

وهنا سوف تكون العملية التى تعبر عن ذلك هى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوى (٣-أ).

إننا عند تطبيق محك الاستبعاد سوف يجد القائم على التطبيق أنه سوف يعتمد على مجموعة كبيرة من المعلومات، ومجموعة كثيرة من الأشخاص و الاختبارات

للتحقق من توفر أى حالة من حالات الاستبعاد، وهنا ينصح واضع النموذج بأن تؤخر الإجراءات التى تحتاج إلى تطبيق اختبارات فردية للاستبعاد، وأن يقدم على ذلك كافة الإجراءات والاختبارات الجمعية، تقليلًا للجهد والوقت المبذول للتحقق من الاستبعاد، فعلى سبيل المثال لو أن القائم على عملية الانتقاء والفرز سوف يقوم باستخدام اختبار بندر جشطالت البصرى- الحركى لاستبعاد التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة، فإنه ينصح تفعيلًا لما تقدم أن يؤخر هذا الإجراء إلى آخر عملية فى عملية الاستبعاد؛ وذلك لأنه اختبار يطبق فرديًّا، وعليه فإنه يحتاج لجهد أكبر من أى إجراء جمعى يتم استخدامه للتحقق من محك الاستبعاد، والذى يمثل أحد المحكات المركبة فى عملية انتقاء أو تعرف ذوى صعوبات القراءة.

وهنا نشير إلى أن العملية التى تعبر عن هذا الإجراء يمثله الشكل البيضاوى (٣-أ)، أما العينة الناتجة بعد تمام تطبيق كامل إجراءات وأدوات هذا المحك سوف ينتج العينة التى يمثلها شبه المنحرف(٣-ج)، وهذه العينة سوف يكون من خصائص أفرادها أن أى تلميذ فيها ذكاؤه متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانى أى إعاقة أو قصور فى أى جانب من الجوانب التى تم ذكرها آنفا.

٤- على القائم بعملية انتقاء ذوى صعوبات القراءة وتعرفهم تطبيق اختبار فى القراءة، وهو ما يمثله الإجراء (٤-ب) وهنا يوجد احتمالان، إما أن يكون اختبار القراءة الذى سيتم تطبيقه مرجع إلى محك، وإما أن يكون مرجع إلى معيار، وعلى أى من هذين الاختبارين سوف تكون العملية المقصودة هنا هى تحديد مستوى العينة الناتجة من الإجراء السابق فى القراءة؛ وهى العملية التى تظهر فى النموذج من خلال الشكل البيضاوي(٤-أ)،

وإذا لم يتوفر للقائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات القراءة اختبار فى القراءة مرجع إلى محك أو اختبار مرجع إلى معيار فإنه يمكنه استخدام المستوى التعليمى السابق ذكره.

وليصبح الناتج النهائى لهذه العملية والذى يمثله شبه المنحرف(٤-ج) عينة

التلاميذ ذوى ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ولا يعانون من أى قصور أو إعاقة من نواحى القصور أو الإعاقات التى سبق ذكرها، ومستوى كل تلميذ فى القراءة.

٥- فإذا كان اختبار القراءة مرجع لمحك فإن الأمر يستدعى العمل على المتوسط أو الأرباعيات وفى هذا الإطار توجد الكثير من الانتقادات، أما إذا كان اختبار القراءة مرجع لمعيار فإن ذلك سوف يسهل على القائم على عملية انتقاء ذوى صعوبات التعلم وتعرفهم باستخدام أى معادلة من معادلات حساب التباعد(*)، أما إذا ما تم اتباع استخدام المستوى التعليمى فى انتقاء ذوى صعوبات القراءة، فإنه فى هذا المستوى يستطيع الطفل أن يقرأ بصورة صحيحة ما نسبته ٩٠٪ من الكلمات المختارة ، وأن يجيب ما نسبته ٧٠٪ من أسئلة الفهم التى تقدم له،ويمثل هذا المستوى أحد أهم محكات الحكم على صعوبة القراءة لدى الطفل وتحديد مستواه .

ولحساب التباعد بين التحصيل الفعلى والتحصيل المتوقع-إذا ماتم استخدام اختبار فى القراءة مرجع لمعيار- بعد الرجوع إلى الشروط العلمية لمقدار التباعد الذى يعتد به طبقًا للعمر الزمنى يمكن استخدام معادلة حساب التباعد المناسبة، وهى كثيرة، ولكل معادلة ما يدور حولها من الانتقادات والملاحظات العلمية، أما إذا لم يتوفر هذا النوع من الاختبارات فى القراءة فيمكن الالتجاء فى عملية التقييم على أسلوب أو طريقة المستوى التعليمى فى التقييم، أو استخدام طريقة الاختبار التحصيلى فى القراءة(اختبار مرجع لمحك)، وهنا توجد تفصيلات وأراء وانتقادات كثيرة.

وهذا الإجراء هو الذى يتمثل فى النموذج بالمثلث(٥-ب)، لتكون العملية المقصودة من وراء هذا الإجراء هو تحديد التلاميذ الذين يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلى وتحصيلهم المتوقع، وهى العملية التى يمثلها الشكل البيضاوى (٥-أ)، لتكون النتيجة والمتمثلة فى النموذج بشبه المنحرف(٥-ج) هى عينة من التلاميذ تتسم بالخصائص التالية:

(*) للوقوف على هذه المعادلات راجع كتابنا " تشخيص صعوبات التعلم-٢٠١٠م" المنشور بدار الفكر العربى، ٩٤ شارع عباس العقاد، مدينة نصر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالى.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلى والمتوقع.

٦- بعد ذلك يقوم الباحث بتطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل على العينة الناتجة من الإجراء السابق وذلك بعد أن تضاءل حجمها إلى حد كبير، الأمر الذى يوفر عليه الكثير من الوقت والجهد.

وتطبيق مقياس وكسلر فى هذه الحالة يتمثل فى النموذج بالمثلث(٦-ب)، ويهدف الباحث من تطبيقه لتحقيق هدفين أولهما التحقق من أن هؤلاء التلاميذ من ذوى الذكاء المتوسط وفوق المتوسط بالفعل، وهو ما يمثل إجراء ثانيا مؤكدا للإجراء الذى تم فى الخطوة الاستهلالية لعملية الانتقاء والذى كان يهدف إلى المسح السريع، أما الهدف الثانى من وراء تطبيق مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل هو استخدام الأداء على الاختبارات الفرعية فى المقياس للتحقق من وجود محك التباعد الداخلى لدى كل تلميذ من تلاميذ العينة السابقة(*). وعليه، فإن العملية المستهدفة هنا هى التحقق من شرط التباعد الداخلى، وهى العملية التى تتمثل فى النموذج بالشكل البيضاوي(٦-أ)، ومن ثم تكون العينة الناتجة هى عينة التلاميذ ذوى صعوبات القراءة النهائية والتى يمثلها شبه المنحرف(٦-ج) الموجود أقصى يسار النموذج من أسفل، وهذه العينة تتصف بالخصائص التالية:

أ- ذكاء متوسط أو فوق المتوسط.

ب- لا يعانون من أية إعاقة أو قصور أو اضطراب انفعالى.

ج- يعانون من تباعد بين تحصيلهم الفعلى والمتوقع.

د- يوجد لديهم تباعد داخلى.

(*) لمعرقة كيف يتم تقدير التباعد الداخلى باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل راجع كتابنا تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات(٢٠١٠)، المنشور بدار الفكر العربي(٩٤شارع عباس العقاد- مدينة نصر- القاهرة)

وفى هذا الجانب، ونظرًا للخلاف الدائر حول هذا المحك، مابين قائل بأنـه محـك ناتج عن التحليل النظرى لأدبيات صعوبات التعلم، وأن نتائج الدراسات العمليـة تختلف حـول جـدواه وأهميتـه، نظـرًا لمـا تقـدم فإنـه يمكـن إلغـاء هـذا الإجـراء، والاستعاضة عنه باستخدام طريقة المؤلف فى قيـاس التباعـد الـداخلى مـن خـلال استخدام نتائج تطبيق اختبار بندر جشطلت البصرى الحركى، وفى هذا الجانب يـتم تطبيق ست بطاقات من هذا الاختبار، وهى البطاقات الست التـى تـم تحديـدها فى بحث سابق لنا، والتى تعتمد على التقدير الكمى ، وليس التقييم الكيفى للأداء على الاختبار سابق الذكر.

عند استخدام طريقة المؤلف فى قياس التباعد الـداخلى باسـتخدام اختبـار بنـدر جشطلت البصرى الحركى، يقوم الخبير بقياس أداء الطفل على البطاقات الـست فى حالة الأداء من الذاكرة، بعدها بمدة لاتقل عن أسبوعين يتم قياس أداء الطفل عـلى البطاقات نفسها فى حالة الأداء نسخًا، ثـم يقـوم بحـساب التباعـد بـين الأداء مـن الذاكرة والأداء نسخًا باستخدام معادلة إريكسون، فإذا وجد تباعد قـدره انحـراف معيارى واحد لصالح الأداء نسخا فإن الطفل يعانى من تباعد داخلى.

وهنا نود الإشارة إلى أننـا لم نـسهب إيـضاحًا وتفـصيلًا لهـذه الطريقـة والمنطـق العلمى والفلسفة الحاكمة التى قام على أساسها علميا هذا الإجراء، وكيفية التطبيق وشروطه، والاحتياطات والإجراءات الاحترازية الواجب أخذها فى الاعتبار أثنـاء التطبيق، وذلك لأن الطريقة قد تم نشرها تفـصيليًا فى كتابنـا تـشخيص صـعوبات التعلم، وعليه فإن ذكرهـا تفـصيليًا سـوف يمثـل تكـرارًا يقـدح فى شخـصنا، مـع ملاحظة أن أى تكرار فى كتابنا ليس مقصودًا وقد يقع سهوا لكثرة مؤلفاتنا فى مجـال صعوبات التعلم.

لكن نود التنبيه إلى أن طريقتنا فى قياس التباعد الداخلى باسـتخدام اختبـار بنـدر جشطلت البصرى الحركى يوفر على الباحث الكثـير مـن الوقـت والجهـد والمـال، وذلك لما هو آت:

أ-أن قياس التباعد الداخلى باستخدام مقياس وكسلر لذكاء الأطفال- المعدل يحتم على القائم بعملية التقييم استخدام تسعة اختبارات، وهو عدد من الاختبارات يستغرق مالايقل عن ثلاث ساعات لكل طفل.

ب- أن استخدام أى طرق أخرى بديلة كبطارية إلينوى للقدرات النفس لغوية يتطلب تطبيق اثنا عشرة اختبارًا، وهو ما يتطلب وقتًا لايقل عن ساعتين بأى حال من الأحوال.

ج-أن تطبيق بندر جشطلت فى ظل الأداء من الذاكرة والأداء نسخًا على البطاقات الست لايستغرق بأى حال من الأحوال فى المرتين زيادة عن خمس عشرة دقيقة، ناهيك عن أنه قد تم تطبيقه عند تفعيل محكات الاستبعاد تحت شرط النسخ، وبذا لم يتبق إلا تطبيقه تحت شرط الأداء من الذاكرة، هو ما يشير إلى كلفة زمنية قدرها سبع دقائق تقريبًا.

د- أن الفكرة العلمية التى تكمن خلف استخدام مثل هذا الإجراء عوضًا عن الإجراءات الأجنبية قد تم سردها تفصيلًا فى مؤلفاتنا السابقة، وهو ما يشير إلى أن اختيارنا واختبارنا لها قام فى ضوء ملتزمات المنهج العلمى، ولم يأت استخدامها طيشا أو نزقا.

رابعا- تشخيص سبب صعوبة القراءة فى ضوء نموذج سليمان(٢٠١١م):

بعد أن تم التوصل إلى العينة النهائية لذوى صعوبات القراءة تبدأ مرحلة التشخيص؛ حيث يتم فى هذه العملية تحديد المهارات أو العمليات الفرعية التى يقع فيها القصور فى القراءة والأسباب التى تكمن خلف هذا القصور.

ونظرا لأن أسباب الصعوبة تعد من الكثرة بمكان، لذا فإن الأمر قد يستدعى من القائم على عملية التشخيص البحث فى مجموعة من الأسباب العضوية أو العصبية تحديدًا، الأمر الذى يتطلب من القائم على هذه العملية أن يكون موسوعيًّا وشموليًّا فى علمه وخبرته بمجال صعوبات التعلم وأسبابها، فهو هنا مثلا قد

يضطر لقراءة تقارير الأشعة، أو التحاليل الطبية لتحديد سبب الصعوبة، ففى إطار قراءة تقارير الأشعة الطبية كأشعة رسام المخ الكهربائى(*) Electroencephalograph (EEG)، أو أشعة الانبعاث البوزيترونى Positron Emission Tomography(PET)، أو أشعة الرنين المغناطيسى الوظيفى، Functional Magnetic Resonance Imagine(FMRI)، ومثل هذه القراءات وتفعيل المستبطن من فهمها ، أو حتى الخلاصات النهائية لقراءة نتائج مثل هذه الأدوات التشخيصية تتطلب من القائم على عملية لتشخيص الوقوف على علاقة الخلل كما تم تصويره بالوسائل التشخيصية السابقة أو إحداها بالصعوبة فى القراءة، كما يجب أن يكون على علم ودراية طبية مثلا بالمنطقة الدماغية المصابة بالعطب أو التلف ودورها فى عملية التعلم والصعوبة فى القراءة التى يمكن أن تقع فى هذه العملية، فهو مثلا يجب أن يعرف المسار العصبى للكلام فى دماغ المستمع كى يحدد مثلا سبب صعوبة الإدراك السمعى، أو سبب صعوبة فهم الكلام، كما يجب أيضا على سبيل المثال أن يعرف المسار العصبى للكلمة المقروءة فى دماغ القارئ، وأن يعرف الدور الذى تؤديه كل منطقة فى هذا المسار فى عملية إدراك الكلام المقروء أو فهمه، حيث من المعروف أن التلف فى منطقة القشرة البصرية ينتج عنه صعوبة فى التعلم غير التلف الذى ينتج عنه إذا ما كان فى التلافيف الزاوية ـ Angular Gyrus، والأمر كذلك إذا ما كان التلف يقع فى غير هذا النوع من التلافيف.

كما أن التلف فى منطقة فيرنك يسبب صعوبة تختلف عنه إذا ما وقع التلف فى منطقة مقدمة الحركةPre motor Zone، أو منطقة بروكا، وهكذا الحال إذا ما كان التلف فى الجسم الجاسى ، أو فى فص فرس البحر ـ Hippocampus، أو فى منطقة

(*) سوف يتم إعطاء فكرة عن هذه الأدوات التشخيصية فى كتاب التدريب العملى على تشخيص الصعوبة فى القراءة ولا سيما أداة POT، والفكرة العلمية التى تقوم عليها هذه الأداة فى التشخيص، وكيف يمكن قراءة نتائجها إذا واجه المتخصص فى الصعوبة تقرير طبى أو فحص مرافق للحالة التى يتم عرضها عليه متضمنا نتائج هذه الأداة- إن شاء الله سبحانه وتعالى.

الحركةMotor Zone؛ حيث أن التلف فى كل منطقة من المناطق السابقة وغيرها ينتج عنه صعوبة تختلف عن الأخرى، وهو ما يترتب عليه نوع مختلف من الفروض التشخيصية، ونوع مختلف من العلاج سواء كان هذا العلاج طبيًا يتم على يد طبيب متخصص، أو علاج تعليمى ونفسى يتم على يد خبير صعوبات التعلم.

فضلًا عن أن بحث مجموعة الأسباب فى هذا الإطار تتضمن معرفة واسعة بطبيعة النواقل العصبية، وأثر الخلل فى وظيفتها على عملية التعلم والصعوبة التى يمكن أن تحدث. فالأسيتايل كولين ستيريز ـ Acetylcholine stares إذا لم يتم تكسيره بصورة مناسبة داخل الخلية العصبية ـ Neuron بصورة مناسبة سوف يترتب على ذلك خللا واضحا فى عملية الإدراك البصرى، ومن ثم سوف تكون هناك صعوبة تعلم ذات طبيعة خاصة تختلف عن غيرها إذا ما وقع الخلل العصبى فى وظيفة الدوبامين ـ Dopamine كناقل عصبى آخر، وهكذا تجد تنوعًا وتباينًا شديدًا عند دراسة مثل هذا المكون الفرعى ضمن المكون الكبير الخاص بالأسباب العضوية- الطبية.

وزيادة على ما تقدم نجد أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، ففى هذا المجال يتم بحث ظاهرة الانتباذ وطبيعة خلايا المخ، وطبيعة البناء التشريحى لهذا الجزء المهم من الجهاز العصبى المركزى Central Nervous System (CNV).

كما أن القائم على عملية التشخيص قد لا يجد سببًا يتعلق بأى من النواحى العضوية- الطبية، ومن ثم فإن عليه فى هذه الحالة أن يبحث عن طبيعة وكفاءة العمليات النفسية لدى الطفل، أو أن يبحث فى خصائص نموه من كافة النواحى والمجالات، أو أن يحاول جاهدا بحث طرق الطفل النوعية فى معالجته وتجهيزه للمعلومات التى يتم تناولها، وهو الأمر الذى يستدعى من القائم على عملية التشخيص بحث العديد من العمليات الداخلية، بل وكفاءة ونوعية الإستراتيجيات التى يعتمد عليها الطفل فى تعلمه.

وفى حالتنا هنا، والمتمثلة فى صعوبة القراءة سوف يكون التركيز فى التشخيص للدارسين فى كليات الآداب والتربية على عمليات القراءة الفرعية وتحت الفرعية التى تمثل فى غالبها متطلبات سابقة للقراءة الجيدة أو للقراءة بدون صعوبة.

خامسًا- الفرض التشخيصى- Diagnostic Hypothesis:

ليست قضية التشخيص كما أشار النموذج من السهولة والبساطة بمكان، بل هى عملية من التنوع والاتساع والشمول والخبرة والدربة والحنكة بمكان.

ولأن بها سوف يتم صياغة الفرض التشخيصى أو العبارة التشخيصية، وهى عبارة قصيرة ومحكمة تشير إلى سبب الصعوبة، وهى العبارة التى سوف يتحدد فى ضوئها طبيعة العلاج ونوعه، وحالما يكون الفرض التشخيصى صحيحا سوف يكون العلاج صحيحا إذا توفرت الشروط العلمية لمحتواه وأسلوب عرضه وتقديمه.

فمثلا قد تكشف الاختبارات التشخيصية لكل عملية فرعية وتحت فرعية كما أشار إليها نموذجنا فى عمليات القراءة عن أن الطفل يعانى من قصور على- سبيل المثال- فى :

أ- التشفير الأورثوجرافي(الكتابى/ الإملائى)؛ فيكون الفرض التشخيصى كما يلى: "الطفل يعانى من صعوبة فى التشفير الأورثوجرافى (الكتابى/ الإملائى).

ب-التوليف الصوتى؛ فيكون الفرض التشخيصى كما يلى: " الطفل يعانى من قصور فى التوليف الصوتى" وهكذا.

سادسًا- العلاج- Remediation:

تمثل مرحلة العلاج المرحلة النهائية فى هذا النموذج، وهذه المرحلة تعد من المراحل التى تبنى على ما يسبقها من مراحل.

وبضمن ما يحدد كفاءة هذه المرحلة دقة ما تم التوصل إليه فى مرحلتى الانتقاء والتشخيص.

ولا ينكر متخصص فى العلاج بأن نوع العلاج وطبيعته ومحتواه يتوقف على سبب الصعوبة وهو السبب المستخلص من مرحلة التشخيص.

ولذلك فإن نجاعة هذه المرحلة تتوقف على الكثير من العوامل منها:

أ-سعة مدارك وخبرة القائم على العلاج ومعرفته الواسعة بالمجال الطبى وكيفية العمل خلف الطبيب؛ لأن كل سبب طبى يستدعى نوعًا محددًا من الإجراءات والعلاجات الطبية والتى هى من اختصاص الطبيب، يليها الدور الذى يقوم به إخصائى صعوبات التعلم؛ حيث يعهد إليه تحديد محتوى ونوع وأسلوب عرض التدريبات العلاجية المعاونة للعلاج الطبى، لأن خبير الصعوبة سوف ينظر مثلًا فى تقرير الفحص الطبى ثم يحدد نوع الصعوبة فى ضوء السبب الطبى المرفق،ومن المعروف بداهة أن محتوى ونوع وأسلوب العلاج يختلف باختلاف منطقة التلف أو الخلل فى الجهاز العصبى المركزى لدى الطفل ذو الصعوبة فى القراءة.

ب- وعى وخبرة القائم على العلاج بأنواع البرامج العلاجية، وكيفية إجراء تكامل بينها، أو استخدام إحداها لأن البرامج العلاجية متنوعة إلى حد كبير فهناك البرامج التعويضية، والبرامج النفسية، والبرامج، العلاجية بما تتضمنه من أنواع وفنيات متعددة، وهناك أيضا برامج المناهج البديلة وبرامج المناهج المعدلة.

ج- وعى وخبرة القائم على العلاج بمعرفة كيفية الوقوف على تحسن الطفل أثناء العلاج، بل ومتى يتوقف عن العلاج بعد تحديد محك الاستمرار أو الانتقال إلى نشاط علاجى آخر.

على أية حال، إننا فى ضوء ما أوردناه فى الجانب الخاص بالفرض التشخيصى، سوف يقوم الباحث أو المتدرب أو الخبير بتصميم برنامج علاجى لعلاج القصور فى التشفير الأورثوجرافى لو كان التشخيص والفرض التشخيصى قد كشف عن أن

القصور وقع فقط فى هذه العملية، ولو كشفت مرحلة التشخيص، وما تم صياغته فى العبارة التشخيصية عن أن القصور لدى الطفل يقع فى عمليتى التشفير الأورثوجرافى والتوليف الصوتى فى آن واحد فإن القائم على العلاج سوف يقوم ببناء برنامج علاجى يتضمن نشاطين علاجيين، أحدهما لعلاج القصور فى التشفير الأورثوجرافى (الكتابى/ الإملائى)، ونشاط آخر لعلاج القصور فى التوليف الصوتى، أو نشاط علاجى يدمج فى محتواه بين ناحيتى القصور.

الفصل الخامس
"حول كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًّا"

أولًا: موسوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص.

ثانيًّا: الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة.

ثالثًا: كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًّا.



أولا :موسوعية خبرة وعلم القائم بالتشخيص :

ذكرنا من قبل أنه بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١١م) يتضح أنه يتضمن(٣) مراحل كي يتم التدريب الميداني، هذه المراحل تتمثل في :

١-مرحلة الانتقاء والتعرف: في هذه المرحلة يتم انتقاء ذوي صعوبات القراءة، وتتمثل هذه المرحلة في النموذج ابتداء من الخطوات والإجراءات من (١) حتى (٦)، وهذه الخطوات والإجراءات كانت هدف الكتاب الأول والمعنون" التدريب الميداني لانتقاء ذوي صعوبات التعلم. وقد تناولنا فيه كل ما يتعلق بهذه المرحلة.

٢- المرحلة الثانية، هي مرحلة تشخيص صعوبة القراءة؛ أي أنها المرحلة التي تلي مرحلة الانتقاء وتعرف ذوي صعوبة القراءة.

وقلنا في كتابنا السابق بأنه لكي تعم الفائدة، ويصبح التدريب أكثر إجرائية وواقعية- قلنا- لابد من اختيار محتوى أو نوع محدد للصعوبة.

وذكرنا بأننا سنتخذ القراءة موطنا للصعوبة كي يتم التدريب العملي عليها.

وننبه بأن الإجراءات المتبعة في إطار صعوبة القراءة سوف تكون هي ذاتها الخطوات والإجراءات الخاصة نفسها بانتقاء ذوي صعوبات التعلم في أي صعوبة أخرى كالحساب مثلا اللهم إلا تغييرًا واحدًا في هذه الإجراءات ألا و هو استخدام اختبار لتقييم الصعوبة في الحساب بدلا من اختبارات تقييم في القراءة ، وهكذا في بقية مواطن ومحتويات الصعوبات الأخرى؛ إذا لا فرق إلا في تغيير هذا الجانب فقط، والذي يتغير بتغير موطن الصعوبة.

واستكمالا لعموم الفائدة في التدريب الميداني ننوه بأن انتقاء ذوي صعوبات

التعلم فى القراءة هنا كمثال لا يعنى بأى حال من الأحوال أننا شخصنا صعوبة التعلم فى القراءة، لا، إنما تعرفنا فقط على الأطفال الذين يوجدون داخل الفصل الدراسى العادى، أو الطفل الذى عرض عليك فى عيادة صعوبات التعلم ولديه صعوبة فى القراءة أو فى تعلمها.

إذن، بعد الانتقاء تبدأ مرحلة التشخيص العلاجى، وهى مرحلة تنصب أهدافها على:

١ -معرف السبب النوعى الدقيق والمحدد الذى سبب الصعوبة فى القراءة التى اتخذناها هنا كمثال للتدريب.

٢ - صياغة الفرض التشخيصى أو العبارة التشخيصية، وهى عبارة قصيرة ومحددة تعبر بصور قاطعة عن سبب الصعوبة، ويتكأ عليها كأساس فى النظر لتكوين البرنامج وإعداد أفكاره، وأهدافه.

وطبقا لنموذج سليمان التشخيصى العلاجي(٢٠١١م) نجد أنه يتضمن العديد من الأسباب التى يمكن أن تكمن خلف الصعوبة- هى صعوبة القراءة هنا- ويوضحها الصندوق المستطيل أقصى يمين النموذج، والتى تتمثل فى الأسباب النوعية أو الدقيقة التى تخص النواحى الآتية:

١ - الطبيةوالعضوية.

٢ - العمليات النفسية الأساسية.

٣- المهارات السابقة.

٤ - تجهيز المعلومات.

٥ - السرعة فى القراءة وعملياتها أو مهاراتها الفرعية.

٦ - الأسباب المساعدة.

وتوضيحا لما تقدم، وتفصيلا لما ذكر نود القول بأن الخبير أو المتدرب يجب عليه بعد أن حدد الأطفال الذين يعانون من صعوبة القراءة أن يفحص كل حالة على

حدة ليعرف سبب الصعوبة، وبصورة أكثر دقة يفحص كل حالة ليعرف السبب النوعى المستدق الذى سبب صعوبة القراءة.

١-وهنا يجب على الخبير أو المتدرب أن يكون موسوعى العلم والمعرفة؛ إذ يجب عليه أن يكون لديه زاد متخصص فى النواحى الطبية والعضوية والعصبية.

لماذا؟

لأن سبب الصعوبة فى القراءة يمكن أن يكون راجعًا إلى خلل فى عمليات الكيمياء الحيوية، وهنا سوف يقرأ التقرير الطبى الوارد من جهة التحليل، ثم يحدد طبيعة العملية الحيوية التى بها خلل، ثم يحدد الأدوية اللازمة والإجراءات والمستلزمات الدوائية، سواء كان ذلك يخص الأدوية، أو جلسات الكهرباء أو أى نواحى علاجية أخرى، والتى تمثل اختصاصًا أصيلًا للمتخصصين فى الطب العضوى وليس خريجوا كليات التربية والآداب. لكن يبقى على المتخصصين والخبراء من الحاصلين على درجاتهم العلمية من الكليتين الأخيرتين وممن يرجون تدريبًا، أو تشخيصا وعلاجًا ناجحًا ومتعمقًا أن يعرفوا أثر تلك الحالة الطبية التى تم تشخيصها على القصور التى تسببه فى عملية القراءة، وهنا عندما يصل إلى هذا الرابط فسوف يحدد بدقة طبيعة ومحتوى وأساليب العلاج الذى سيقدمه للطفل متوازيا مع العلاج الطبى.

فهب أن تقرير الأشعة والتحاليل الوارد إلى الطبيب العضوى أفاد بأن الطفل يعانى من خلل فى كفاءة الدوبامين، أو الكولين ستيريز، وكليهما من النواقل العصبية، هنالك سيقوم الطبيب بوصف العقار العلاجى، لكن بقى تحديد علاقة الخلل فى هذا الناقل العصبى وصعوبة التعلم الناشئة، وأى خلل فى العملية أو المهارة الفرعية داخل عملية القراءة ستصاب بقصور حتى يتم تحديد نوع البرنامج ومحتواه، وهكذا مع كل سبب آخر ستحدده الأشعة والتحاليل.

إذن، نحن هنا أمام قراءة علمية متخصصة قد تكون بعيدة عن مرمى إعداد الخبير أو المتدرب العلمى كأولئك الذين يعدون علميًّا فى كليات، التربية والآداب.

إن على أمثال هؤلاء أن يواصلوا الاتصال بالمعارف والتخصصات المختلفة التى تخرج عن إطار إعدادهم العلمى ، وهو الأمر الذى يستدعى جهدًا متواصلًا من القراءة والاستزادة والتواصل مع المتخصصين فى مجالات علمية أخرى، وهو ما يمثل واحدة من أهم الصعوبات للمتخصصين فى مجال صعوبات التعلم، لأنه لا غنى عن الاطلاع والتواصل مع الآخرين.

٢- إذا لم يكن فى تقرير الأشعة من ناحية الكيمياء الحيوية والعمليات الفسيولوجية الداخلية أى قصور فى هذا الجانب، فإن الأمر قد يستدعى فحصًا للنواحى العصبية وبخاصة ما يتعلق منها بالجهاز العصبى المركزي ـ Central Nervous System(CNS)، هو أحد الأسباب التى تطرح بقوة فى تفسير أسباب الصعوبة على العموم، وأسباب صعوبة القراءة على الخصوص، هنالك سوف يتم الأخذ بعين الاعتبار النظر إلى المخ ـ Brain، والحبل الشوكى ـ Spinal Cord، والخلية العصبية ـ Neuron، والناقل العصبى المسمى الكولين ستيريز، و.....إلخ.

وفى هذا الإطار على الخبير والمتدرب معرفة المسار العصبى ـ Neuron Pathway التى تأخذه الكلمة المقروءة داخل المخ، ووظيفة كل منطقة داخل المسار الذى تأخذه الكلمة المقروءة فى عملية القراءة وتعلمها، والأثر الظاهر أو القصور الذى سيظهر نتيجة وجود تلف فى كل منطقة من مناطق مسار الكلمة التى يتم قراءتها.

وفى هذا السياق فإنه على الخبير أن يعرف مثلًا أن من المناطق بالمخ التى يشملها المسار القرائى منطقه القشرة البصرية ـ Visual Cortex، التلافيف المخية وبخاصة التلفيفة الزاوية ـ Angular Gyrus ، والسوبرامارجينال ـ Supramarginal Gyrous، ومنطقة فيرنك، والجسم الجاثى أو الثفنى ـ Corpus Callsom والجزيرة ـ Insula ، ومنطقة بروكا ـ Broca,s Zone، ومنطقة مقدمة الحركة ـ Premotor Zone، ومنطقة الحركة ـ Motor Zone، غير متناسى المنطقة المسئولة عن الذاكرة السمعية التتابعية ـ Auditory Sequential Memory، وهكذا.

وعليه أيضًا أن يكون على علم ووعى بما تسببه كل منطقة من هذه المناطق

وغيرها فى إظهار الطفل لصعوبة بعينها فى عملية أو مهارة ما من عمليات أو مهارات القراءة، ونوع البرنامج المناسب ومحتواه اللازم لعلاج القصور النوعى الظاهر فى عملية القراءة، كل هذا بعد أن يصف الطبيب الدواء والإجراءات الطبية المناسبة للعلاج.

أيضًا يجب أن يعرف الخبير أو المتدرب بأن عدم الكفاءة فى تكسير الناقل العصبى سوف يظهر أثره فى صعوبة معينة داخل عملية القراءة ، كما عليه أن يكون على علم بظاهرة الانتباذ العصبى بالمخ وما يسببه من صعوبات، وكيف يحدد البرنامج المناسب للعلاج.

إذن، نحن فى التشخيص أمام متطلبات كثيرة للمتخصص فى مجال الصعوبة.

٣- يجب على الخبير أو المتدرب إذا لم يجد أى من الأسباب السابقة أن يقوم بفحص البدائل الأخرى التى يمكن أن تسبب صعوبة القراءة.

٤- من البدائل الأخرى التى سوف يستدير خبير الصعوبة أو المتدرب لفحصها القصور فى أى عملية من العمليات النفسية الأساسية كالانتباه والإدراك والذاكرة، لكن فى إطار طبيعة القراءة ومحتواها، وليس الانتباه والإدراك والذاكرة بعامة، لماذا؟

لأن الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة تتأثر كل عملية منهم بمحتوى وطبيعة المثيرات، فقد يكون الطفل جيدًا فى الانتباه للمثيرات الشكلية أو العددية أو المصورة لكنه يعانى من قصور فى الانتباه للحروف أو الألفاظ المنطوقة، والأمر كذلك فيما يخص الإدراك والذاكرة.

إذن، ليس بالضرورة أن يكون الطفل ذا الصعوبة فى التعلم يعانى من قصور فى الانتباه ككل أو الإدراك ككل أو الذاكرة ككل.

٥- إذا لم يجد الخبير أو المتدرب أى قصور فى النواحى والمجالات المتقدمة فعليه الآن أن يقوم بفحص كفاءة العمليات أو المهارات السابقة والمتطلبة للقيام بعملية القراءة والتى تمثل واحدا من أهم الجوانب المهمة فى الصعوبات النهائية؛ لأنه قد

يكون القصور فى مثل هذه المهارات التى تمثل متطلبات سابقة هى السبب فى صعوبة القراءة.

وهنا نود الإشارة بأن هذه المتطلبات السابقة بالإضافة إلى العمليات النفسية الأساسية تمثل الجانب الأكبر من الصعوبات النمائية، والتى من البديهى أنها تسبب الصعوبة الأكاديمية، هذا إن جاز لنا أن نسمى صعوبة القراءة صعوبة أكاديمية؛ لأن هناك من التصنيفات من يضعها ضمن الصعوبات النمائية الثانوية.

على أية حال، بغض النظر عن جدل تصنيف صعوبة القراءة ضمن الصعوبات الأكاديمية أو الصعوبات النمائية الثانوية، ومتى نضعها ضمن الصعوبات النمائية، ومتى نضعها ضمن الصعوبات الأكاديمية. بغض النظر عما تقدم لأنه ليس موضوعنا الآن، إننا هنا أمام بحث ماهية المهارات السابقة والتى يمكن أن تسبب الصعوبة؟

وقبل الإجابة على هذا نود الإشارة مؤكدين بأن هناك زعم خاطئ بأن الصعوبات النمائية متمثلة فى صعوبات الانتباه والذاكرة والتفكير هى التى تسبب صعوبة التعلم الأكاديمية.

لماذا؟

لأنه لو كان هذا القول صائبًا لكانت جميع الصعوبات الأكاديمية ذات أصل واحد فى التسبيب؛ أى لكانت أسباب صعوبة القراءة هى ذاتها أسباب صعوبة الكتابة، هى ذاتها أسباب صعوبة فهم اللغة المسموعة ، وفى الوقت ذاته هى أسباب صعوبة الحساب، وهذا قول لا يستقيم وأبسط قواعد المنطق العلمى.

أيضًا لو كان القول المتقدم صحيحًا لكان نوع واحد من البرامج، وذات محتوى واحد، وطبيعة واحدة يصلح لعلاج أى صعوبة مهما اختلفت طبيعتها ومحتواه؛ أى لكان برنامجًا فى علاج اضطراب الانتباه، إذا كان اضطراب الانتباه هو سبب الصعوبة يكفى لعلاج أى نوع من أنواع الصعوبات المتقدمة.

فهل هذا منطق؟

هل هذا يستقيم مع الفطرة والسليقة العلمية السليمة؟

هل هذا يستقيم مع الفكرة القائلة بأن المتطلبات السابقة تختلف باختلاف نوع الصعوبة؟

هل المتطلبات السابقة للقراءة هى ذاتها المتطلبات السابقة للكتابة، وهى هى المتطلبات السابقة للاستماع، وهى هى المتطلبات السابقة للحساب؟

أعتقد أن الأمر ليس فى حاجة إلى إجابة؟!!!!

ولكى أوضح خطأ هذه الفكرة سوف أضرب لك مثالًا.

هب أن مريضًا يعانى من اصفرار فى بياض العين، ففيما يفكر الطبيب لأول وهلة عند فحص المريض إكلينيكيا؟

فى البداية سوف ينصرف تفكير الطبيب لأول وهلة فى فحص الكبد، واضعًا فى تفكيره احتمالات كثيرة لأن يكون هناك عطب ما فى كبد الحالة التى يفحصها.

وبالفحص الإكلينيكى سوف ينصرف تفكير الطبيب إلى عدد من الاحتمالات تخص الكبد منها:

أ-وجود عطب فى المرارة .وهنا توجد احتمالات متعددة سوف يختلف علاجها فى ضوء كل احتمال، ومن هذه الاحتمالات:

- وجود حصوة فى المرارة.
- تعانى المرارة من التهاب(خفيف، أو متوسط، أو شديد، أو مزمن).
- انسداد فى بعض أو كل القنوات المرارية.
- أسباب أخرى.

ب- كثرة الدهون بالكبد و/ أو حوله.

ج- تليف جزئى أو كبير.

د- الإصابة بالتهاب كبدى وبائى نتيجة الإصابة بفيروس(A)أو (C) أو (B) ، أو....إلخ.

هـ- التهاب الغدة الكبدية ذاتها، وشدة هذا الالتهاب.

و- انسداد القنوات المرارية داخل الكبد .

والآن دعنى أسألك وأنت غير متخصص:

-هل يصلح الليجالون ـ Legalon ، أو السيمالرين ـ Simalarin لعلاج كل الحالات المتقدمة؟

هل يصلح الإنترفيرون ـ Interferon لعلاج كل الحالات المتقدمة؟

أعتقد أنه يصبح من الغباء أو البلادة العلمية والطبية أن يقال أن أى مما تقدم يصلح لكل الحالات السابقة.

إذن، مادام العلاج يختلف باختلاف السبب، فلماذا إذا لا يختلف علاج صعوبة القراءة باختلاف السبب مادام أسباب صعوبة القراءة كثيرة ومتنوعة وأسباب صعوبة الحساب تختلف باختلاف نوع الصعوبة؟

إننا لو اعتبرنا القراءة كعملية كبرى تقابل مرض الكبد كما ورد بعاليه، وأن هناك أسبابًا متعددة يمكن أن تكون هى التى سببت مرض الكبد وما صاحبه من عرض الصفراء الظاهر، وأن الأسباب المستدقة والنوعية والفرعية لمرض الكبد كانت مختلفة، إذن فمن المنطقى أن يكون العلاج مختلفًا طبقًا للسبب، وهكذا تكون القراءة كعملية كبرى لها أسباب متنوعة ومختلفة، ومن ثم يجب أن يكون العلاج مختلفًا باختلاف السبب، نتيجة منطقية.

وعليه، مادام من باب المنطقى أن يختلف العلاج باختلاف سبب صعوبة القراءة فيصبح من باب البدهى أن علاج صعوبة الكتابة سوف يختلف عن علاج صعوبة القراءة، وعلاج الأخيرة وما يسبقها سوف يختلف عن علاج صعوبة الاستماع أو صعوبة الحساب وهكذا.

إذن، القول بتوحد السبب من زاوية الصعوبات النهائية مهما اختلفت الصعوبة أمر هراء ولا يستقيم وأبسط أبجديات المنهج العلمى، كما لا يستقيم وأبسط بدهيات العلاج.

٦- إن المهارات السابقة أو المتطلبات السابقة باعتبارها أحد أهم جوانب ومكونات الصعوبات النمائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة، لذا يجب على الخبير أو المتدرب العلم بذلك وهو يقوم بعملية التشخيص.

فالمهارات التى تمثل متطلبات سابقة فى الحساب نجد منها:

- التآزر الحركى.
- التآزر البصرى- الحركى.
- الذاكرة البصرية المكانية.
- الإدراك الفراغى لأن الأعداد يختلف معناها باختلاف وضعها فى الفراغ.
- الانتباه والإدراك البصرى بعامة للأشكال والأعداد مدى، ومدة، وتركيزا.
- العد.
- التسلسل والتعاقب.
- معنى الرموز ومدلولاتها المنطقية.
- الجمع والطرح والضرب والقسمة.
- متطلبات أخرى.

فما هى إذن المهارات التى تمثل متطلبات سابقة للقراءة؟

هنا سوف نوضح لهذه المهارات التى تمثل متطلبات سابقة حتى نعلم بأن الصعوبات النمائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة التى يعانى منها الطفل. ومن ثم، لا يصلح أن تكون الأسباب النمائية للصعوبة الأكاديمية متحددة فيما يذكر فى هذا المجال، وكما يذكر المتعجلون من غير المتخصصين، وعليه يجب أن تختلف البرامج العلاجية من صعوبة إلى أخرى.

وللإجابة على السؤال المتقدم حتى تؤخذ فى الاعتبار يمكن الإشارة إلى أن من أهم هذه المهارات أو العمليات طبقا لنموذج المؤلف فى عمليات القراءة تتمثل فى:

- التشفير الأورثوجرافى أو الكتابى ـ Graphic or Orthographic Encoding.

- التشفير الفونيمى أو الصويتى ـ Phonemic Encoding.
- التوليف الصوتى ـ Sound Blending.
- التحليل الصوتى ـ Sound analysis.
-التشفير السيمانتى (المعنى) ـ Semantic Encoding.
- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيا.
- تجهيز القرار المعجمى ـ Lexical Decision Processing.
- إصدار القرار المعجمى.
- السرعة فى إجراء العمليات السابقة.
- أخرى.*

بعد ما تقدم يمكننا الحكم مرتاحين بأن المهارات التى تمثل متطلبات سابقة، والتى تمثل أحد أهم جوانب صعوبات التعلم النمائية تختلف باختلاف نوع الصعوبة، ومن ثم لا يصلح أن تكون صعوبات التعلم النمائية واحدة مهما اختلف نوع الصعوبة، وعليه لابد أن تختلف البرامج العلاجية فيما بينها باختلاف نوع الصعوبة.

٧- إذا تم فحص الأسباب السابقة ولم تجد أى قصور فيما يخص ما تقدم فيجب عليك كخبير أو متدرب أن تقوم بفحص دقيق لأسلوب أوطريقة أو استراتيجيات معالجة المعلومات ومستوى معالجتها التى يتبعها الطفل فى معالجة وتناول المعلومات التى يقرأها .

وهنا نود الإشارة إلى أن البحث فى طريقة الطفل فى تجهيز المعلومات ليس من السهولة بمكان وذلك للأسباب الآتية:

---

* للمزيد فى هذا الجانب راجع مؤلفاتنا السابقة:
سيكولوجية اللغة والطفل(٢٠١٠م). الطبعة الثانية، القاهرة: دار الفكر العربى.
صعوبات فهم اللغة ما هيتها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربى.

أ-أن الإستراتيجيات تمثل تكوينات فرضية.

ب- أنها تمثل أسلوبًا وتفضيلًا شخصيًّا يختلف باختلاف الفرد.

ج- تختلف الإستراتجيات التى يتبعها الفرد باختلاف طبيعة ونوع ومحتوى ما يقرأه.

د- قد تتنوع الإستراتجيات لدى الفرد حتى مع توحد نوع ومحتوى ما يقرأه.

هـ- أن الوقوف على الإستراتيجية التى اتبعها الفرد تتوقف على كفاءة وحس وخبرة القائم على تحليل البروتوكول المأخوذ من الفرد.

و- أن الوقوف على الإستراتيجية التى اتبعها الفرد يختلف تسميتها من قائم بتحليل البروتوكول إلى آخر.

ز- أن هناك صعوبة بالغة فى أن يعبر الطفل عن الطريقة التى اتبعها أثناء أدائه للمهمة؛ لأنه من المعروف علميًّا بأن الأطفال تتفوق لديهم القدرة الاستقبالية على القدرة التعبيرية، ومن ثم فإنهم قد لا يجيدون التعبير عما يجول بداخلهم، أو التعبير عن كيفية تفكيرهم ، أو الخطوات التى اتبعوها أثناء إنجازهم للمهمة القرائية التى أوكلت إليهم فى ضوء ما هو مطلوب منهم من استجابة.

ح- على الخبير أو المتدرب أن يكون ملمًا بعدد كبير جدًّا من الإستراتيجيات التى تتسم بالكفاءة فى عملية القراءة، كما عليه فى الوقت نفسه أن يكون على دراية بعدد كبير جدًّا من الإستراتيجيات التى تتسم بالقصور و يتبعها بعض الأفراد ذوى الصعوبة.

ط- أخرى.

ثانيًا: الأسباب المساعدة لصعوبات القراءة:

٩- الأسباب المساعدة: لأن مجال صعوبات التعلم مجال متفرد عن بقية المجالات، ومن نواحى تفرده هو أن أسباب الصعوبة تقع داخل الطفل، وما يقع خارجه من نواحى قصور أو حرمان أو معوقات أو أسباب أو عوامل إنما تخص

أسبابا للفئات الأخرى غير القادرة على التعلم بصورة مناسبة، أو الفئات التى يتخلف أفرادها دراسيًّا عن أقرانهم داخل الصف الدراسى ممن يكافئهم فى العمر الزمنى والذكاء.، مثل هذه العوامل إنما تمثل عوامل مساعدة تعجل بالصعوبة أو تزيد من حدتها، ولكنها ليست سببًا لها.

وفى إطار بحث العوامل المساعدة فإنه يتوجب على الخبير بحث العديد من العوامل الخارجية المساعدة فى ظهور الصعوبة، أو التعجيل بظهورها، أو زيادة حدتها.

ومن هذه العوامل المساعدة :

أ- المشكلات الأسرية ـ Familial Problems: وهنا يتطلب من الخبير الإستعانة بذوى الخبرة فى المجال كالاستعانة بالإخصائى الاجتماعى لعمل بحث اجتماعى حول طبيعة العلاقة الأسرية بين الأب والأم والإخوة ليرى ما إذا كانت هناك مشكلات أو خلافات أسرية متكررة بين الزوجين، ومعدل تكرارها وشدتها وحدتها.

أيضًا على الخبير أن يبحث طبيعة العلاقة بين الوالدين فى تفاعلهما ومعاملتهما لإخوة الطفل، ليبحث ما إذا كان هناك علاقة تفضيل لبعض الإخوة عليه، أو أن أحد الوالدين يؤذى الطفل بدنيًّا، أو معنويًّا، أو لفظيًّا، وطبيعة هذا الإيذاء وتكراره، وحدته.

كما عليه أيضًا أن ينظر بعين الفاحص والمدقق الأريب ما إذا كان أحد الوالدين أو كليهما يزيد زيادة مبالغ فيها فى تدليل الطفل إلى الحد الذى يجعل الحبل على الغارب لدى الطفل دون النظر إلى تربية المسئولية لديه فى أداء ما يوكل إلى الطفل من مهام وواجبات مدرسية.

إن الخبير هنا مطالب بإجراء بحث أسرى شامل إما بذاته أو عن طريق الإخصائى الاجتماعى ، والأخير هو الأوفق والأليق، وإن كان لا يخلو الأمر من

مشاركة خبير الصعوبة للإخصائى الاجتماعى فى توجيهه للتركيز فى بحثه على نقاط معينة ليغطيها بالبحث الشامل والمتعمق.

ب-الاضطرابات الانفعالية ـ Emotional Disturbance: تتفق التعريفات الدولية وبخاصة تعريف الهيئة الاستشارية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى الصادر بالقوانين ٩١ / ٢٣٠ لسنة (١٩٦٨م)، ٩٤/ ١٤٢ لسنة (١٩٧٧م)، ١٠٨/ ٤٦٦ لسنة (٢٠٠٤م) وتعديلاتها ، وكذلك تعريف الرابطة الوطنية للأطفال ذوى صعوبات التعلم الصادر فى السنوات(١٩٨١م) و(١٩٨٨م)، و(١٩٩٠م) والتعديلات اللاحقة، وكذلك تعريف الجمعية الأمريكية للأطفال ذوى صعوبات التعلم، وغالبية التعريفات الدولية الأخرى الدائرة فى المجال، وتعريف سليمان (٢٠١١م)- جميعها تتفق- على أن الاضطرابات الانفعالية ليست سببًا لصعوبة التعلم، ومن هنا فإنه على خبير صعوبة التعلم الذى سيوكل إليه أمر التشخيص والعلاج الاستعانة بالإخصائى النفسى الواقع بالمؤسسة التعليمية التى يوجد بها الطفل ليتثبت من طبيعة الجوانب الانفعالية والوجدانية لدى الطفل، وطبيعة ثباته الانفعالى، وحدة التوتر النفسى والقلق النفسى لديه، ومدى مناسبة استجابته نوعًا وحدة وشدة وتكرارًا فيما يواجهه من مواقف ومشكلات، وما يخص هذا الجانب فى تفاعلاته مع الزملاء والأقران.

ج- الحرمان الثقافى ـ Culture Deprivation: من الثابت والمعلوم استقاءً واستلهامًا لأبجديات مجال صعوبات التعلم، واستقراء، ولو حتى عابرًا للتعريفات الدولية الخاصة بصعوبات التعلم يجد دون إمعان نظر أو إجهاد عقل أن الحرمان الثقافى ليس سببًا لصعوبة التعلم، إنما هو طبقًا لنموذجنا التشخيصى العلاجى يعتبر من العوامل المساعدة التى قد تبكر بظهور الصعوبة أو تزيد من حدتها أو آثارها.

والحرمان الثقافى يعد من المتغيرات الشائكة والتى قد تغيب ما هيتها عن الكثيرين، وحتى عن بعض المتخصصين فى المجال وبخاصة ممن أصيبوا بعجلة النظر والاعتبار، أو أولئك الذى يرتجى الواحد منهم انتسابًا للمجال كى يطعم من

خلاله !!! أو غير المتخصصين الذين طوفوا فى المجال طواف المتعجل راغبًا الوصول إلى قصر إحاطته الكثير من الدهاليز والشعاب المتحورة والمتكسرة، أوليس كثرة الدهاليز والشعاب تؤخر رؤيا القصر عن الزائر العجول؟!!

إن الحرمان الثقافى يقع وقوع الذى لا ينفك من الأغلال والقيود إذا ما كان الطفل يعيش فى بيئة تفتقد الحد الأدنى من مقومات الحياة، إلى الحد الذى يجعل بيئته لا توفر له الحد الأدنى من الإثارة والمشاغلة والمشاكسة والتنبيه!!!!

كما يتحقق الحرمان الثقافى حالما انتقل الطفل إلى تعليم بلسان غير لسانه الذى تربى عليه وتعلم به. إنها حالة من تغير لغة التعليم مخالفًا لما اعتاد وتعلم بها من قبل؛ تمامًا كما يحدث إذا كان هناك طفل قد تلقى تعليمه باللغة العربية عددًا من السنوات مثلا ،ثم شاءت الأقدار أن ينتقل إلى بيئة تعليمية لغة التعليم فيها باللغة الإنجليزية أو العكس.

إن الطفل الذى سيرته الأقدار وجذبه حظه العاثر أن يواجه هذه الحالة ثم تعثر دراسيًّا ـ أو انخفض تحصيليًّا ولم يساير أقرانه من العمر الزمنى نفسه ونسبة الذكاء فى التحصيل الدراسى فإنه لايعد من تعداد صعوبات التعلم إنما يعد من المتأخرين دراسيًّا ـ Achievement Retardation.

د- نقص الفرصة للتعلم ـ Learning Disadvantage: نقص الفرصة للتعلم واحد من أهم المتغيرات التى أكدت التعريفات الدولية وأدبيات المجال على أنه ليس سببا لصعوبة التعلم؛ لأن سبب الصعوبة دائما ما يقع داخل الطفل، بينما نقص الفرصة للتعلم متغير يقع خارج الطفل فلا داع إذن أن يقال بأن هذا المتغير سببا لصعوبة التعلم، إنه سبب للتخلف الدراسى ـ Achievement Backward ، أو سبب للتأخر الدراسى لكنه ليس سببًا لصعوبة التعلم.

إن هذا المتغير قد ورد ذكر استبعاده من أن يكون سببًا لصعوبة التعلم فى العديد من التعريفات الدولية وبخاصة تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى المنوه عنه آنفا، وكذلك تعريفنا سنة(٢٠١١م)، وهو

يعد لدينا عاملًا من العوامل المساعدة على التبكير بظهور الصعوبة أو زيادة شدتها وحدتها.

وحالة نقص الفرصة للتعلم حتى يوفق الذى سيجرى بحثه حول الطفل تلزمه بحث الحالات التى بها يتحقق وقوع هذا المتغير.

ومن هذه الحالات أن يجبر ولى الأمر ابنه على الغياب كى يساعده مثلًا فى أداء بعض الأعمال، أو أن يتغيب الطفل من المدرسة تغيبًا كثيرًا كأن يكثر من الهروب من المدرسة.

ولعل ضابط الكثرة والقلة هنا يعد من المحكات التى يختلف عليها، وإن كنا نرى بأنه يمكن اللجوء إلى عدد مرات الغياب التى تؤدى إلى الفصل من الدراسة، مع الأخذ فى الاعتبار توزيع إجمالى هذا العدد على فترات زمنية للوقوف على ضابط نقص الفرصة للتعلم، كأن يوزع عدد مرات الغياب الموجب للفصل على الأشهر، ليتم تحديد نصيب كل شهر، وكل أسبوع. وعليه، فإن الزيادة عن الحد الناتج عن نصيب كل فترة يجعل متغير نقص الفرصة للتعلم متحقق الوقوع.

وقد حاول المؤلف إيجاد محك إجرائى فى هذا المجال فوجد تباينًا كبيرًا، لكن ببحث التراث العالمى وجد ما يقترب من هذا المحك، وإن كان ليس هو بالتمام كما ذكرنا هنا، لكن إن هذا واحدًا من أهم الصعوبات البحثية التى تواجع الدالف للمجال، وإن كان لديك عزيزى القارئ ما تراه مناسبًا غير الذى قلت فعلمنى وسأكون لك من الشاكرين الحامدين.

ويرى البعض – ونحن نؤيدهم– بأن حالة نقص الفرصة للتعلم يتحقق وقوعها إذا كان معلم الطفل غير كفء، ويتسم بالرداءة فى التدريس، أو يكثر غيابه وإهماله، ولا مبالاته، ومن هنا فلا بد من ضابط لبحث هذا الجانب وضبطه إجرائيًّا.

ه‍-القصور الاقتصادى أو الفقر Economic Disadvantage: يرد هذا المتغير فى تعريف الهيئة الاستشارية الوطنية للأطفال المعاقين التابع لمكتب التربية الأمريكى المنوه عنه سابقا، وكذلك العديد من التعريفات الدولية الأخرى، وتعريف

سليمان(٢٠١١م)- يرد هكذا: وأن الـصعوبة فى التعلم لاترجع إلى الـ Economic Disadvantage، وقـد عـز عـلى فهمهـا فهـمًا إجرائيًّـا، فـما المقـصـود بالعيــوب الاقتصادية؟

مفهوم أنظر إليه فأخاله عامًا وضبطه إجرائيًّا يحتاج وجهة نظر. ولفهمه وضـبطه إجرائيا فإن الأمر يتوجب النظر فى الدراسات الأجنبية، فوجدته يضبط عـن طريـق الاعتبار لدخل الأسرة ، وما إذا كان هذا الـدخل موزعًـا عـلى عـدد أفـراد الأسرة ينخفض عن الحد أو الجعُل العـالمى. ودراسـات أخـرى تنظـر إلى الحـد أو الجعـل الوطنى. والأمر شائك لضبط هذا المتغير، وإن كان ضبط هذا المتغير ومرماه يعـادل كلمة الفقر، ومن ثم فإن ضبطه إجرائيًّا يتوجب على الإخـصائى الاجتماعـى الـذى يتعاون مع خبير الصعوبة أن يتأنى فى بحثه ليقـف عـلى حقيقـة مـا إذا كانـت حالـة الأسرة ماديًّا تجعلهم فى عوز دائم أو عوز فى غالـب الأحـوال، وهـو أمـر يـستطيع الإخصائى الاجتماعى استجلائه ببحث السياق الاجتماعى، وحالـة المـسكن الـذى تحيا فيه الأسرة، ووظيفة الوالدين، ودخله الشهرى.

على أية حال، إن ضبط هذا الأمر إجرائيًّا فيه أكثر من وجهة نظر، وكـل واحـدة منها جديرة بالاحترام والتقدير والتوقير والاعتبار!!!

و-الإعاقة الحركيـة أو البدنيـة واعـتلال الـصحة العامة،والإعاقـة البـصرية أو الإعاقة السمعية: فى هذا الجانب يجب أن يتأكد خبير الصعوبة بعد الاسـتعانة بمـن يرى بأن الطفل لا يعانى أى مما تقدم، وإلا أعتبر حالـة أخـرى غـير حالـة صـعوبة التعلم، والحكم هذا ليس حكمى إنما هو حكم أدبيات المجال، وحكـم التعريفـات الدولية، والتى تصنف من يعانى واحدة مما تقدم إما حالة تـأخر دراسـى أو تخلـف دراسى أو مشكلات تعلم ـ Learning Problems ، وهكذا.

١٠- إذا قمت كخبير أو متدرب فى التربية الميدانية بفحص كل ما تقـدم ولم تجـد أى قصور فى الجوانب والنواحى المتقدمة فإن الأمر يتطلب منك البحث فى السرعة فى القراءة وعملياتها أو مهاراتها الفرعية. والسرعة كعمليـة ومتطلـب نهائـى يمثـل

أحد أهم المتطلبات السابقة، وهى عملية لا تجد بها اهتمامًا فى الكتابات التى دارت حول تشخيص صعوبة القراءة رغم أهميتها البالغة كى تتم عملية القراءة بكفاءة واقتدار.

لكن يبقى سؤال.

ما السرعة المثالية للقراءة؟

وماذا يحدث لو لم تتم عملية القراءة بالسرعة المثالية أو قريبًا منها؟

وللإجابة على هذين السؤالين يمكن القول:

القراءة عملية معرفية مركبة، تتكون من مجموعة كثيرة من المهارات أو العمليات(بحسب ما ترى نظرية تجهيز المعلومات)، هذه العمليات يجب أن تتم بسرعة مناسبة حتى يتم الفهم بصورة صحيحة.

وتفيد خلاصات استقصاء المؤلف فى هذا المجال بأن السرعة المثالية التى ينجم عنها فهما بصورة مناسبة أو إن شئت قل بصورة سليمة، هى أن مدة قراءة الحرف لا يتعدى ١/ ٤ ثانية، أى أن الكلمة المكونة من أربعة أحرف تبلغ السرعة المثالية لقراءتها ثانية واحدة.

ولكن ماذا يحدث إذا لم تتم عملية القراءة بالسرعة المناسبة؟

وهذا فحوى السؤال الثانى الوارد آنفا؟

وللإجابة على هذا السؤال تفيد نتائج البحوث فى إطار نظرية تجهيز المعلومات، وبخاصة ما يسمى بنماذج تدفق المعلومات داخل العقل البشرى، وهى النتائج التى تشير إلى أن البطء فى التجهيز يؤدى إلى وجود صعوبتين للفهم أولهما:

١ - أن البطء يؤدى إلى تشتت الانتباه.

٢ - تحلل المعلومات المستدخلة وافتقاد جزء منها.

٣ - حدوث حالة من التداخل المعرفى ـ Cognitive Interference.

ثالثا: كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًا:

بالنظر إلى نموذج سليمان(٢٠١١م) فى عمليات القراءة يمكننا القول بأن عمليات القراءة طبقًا لما ورد بالنموذج تتمثل فيما هو آت:

١-التشفير الأورثوجرافى (الإملائى/ الكتابى):

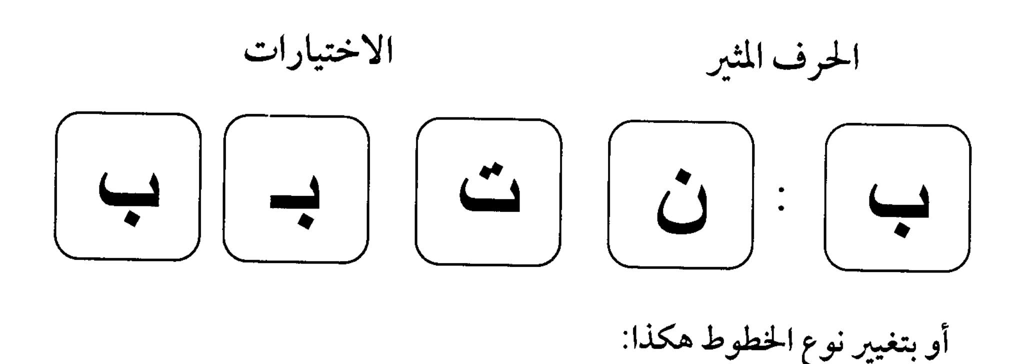
عملية التشفير الأورثوجرافي(الإملائى/ الكتابى): هى إحدى العمليات تحت تحت الفرعية المستدقة التى يجب أن تتم بصورة آلية عند القراءة.

وهى عملية- تحت تحت فرعية- يعمد من خلالها القارئ-طفلًا أو كبيرًا- للوصول إلى الفروق المميزة بين الحرف وماعداه من الأحرف المجاورة وبخاصة الأحرف المشابهة له بسرعة فائقة ودقة متناهية لايمكن ملاحظتها، وهو ما يشار إليها فى أدبيات القراءة بالسرعة المؤتمتة أو اللاشعورية.

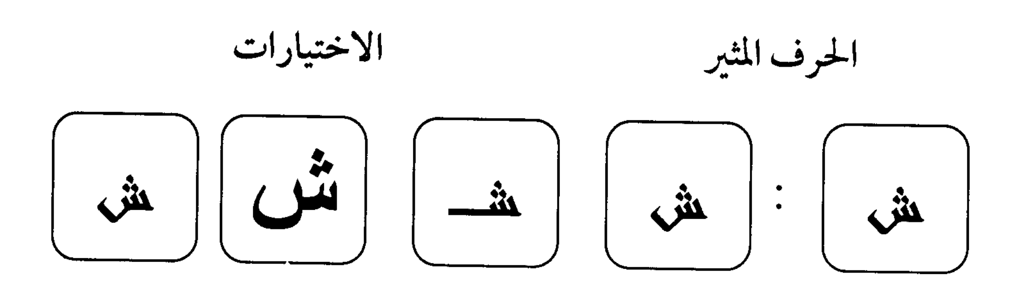
ومن الجدير بالذكر بأن التأخر فى تنقيذ هذه العملية يؤدى إلى تشتت الانتباه، وضياع العديد من الأحرف من الإستدخال، أو الاستدخال المشوه لها، وهو ما يؤثر بالتبعية فى الوصول إلى تعرف الكلمة إدراكيا، أو تعرف معناه، علما بأن هذه العملية لا تتم بمعزل عن عملية التشفير الصوتى، وإنما فصلها جاء لأن الجزء الأكبر من العملية الإدراكية تقوم على الناحية البصرية أكبر مما تقوم على العملية الصوتية التى غالبا ما تتم عن طريق الهمس الداخلى إذا كانت القراءة صامتة، وتتم بصوت مسموع إذا ماكانت القراءة تتم جهريًا، زد على ما تقدم بأن الفصل هنا يرجع أيضًا لمقتضيات الدراسة والبحث.

ومن المعروف أن هناك العديد من الطرق التى يمكن أن تستخدم لقياس الكفاءة أو الصعوبة فى هذه العملية. وبضمن الأفكار التى تستخدم فى هذا الإطار بالإضافة لما تم طرحه من أفكار على طول الكتاب، العديد من المهام منها مثلاأن يتم عرض مثير يتمثل فى حرف ، ثم تعرض مجموعة من الأحرف إما للحرف نفسه ولكن

بشكل كتابى مختلف، أومجموعة من شكل الحرف نفسه مع أحـرف أخـرى تتـشابه معه، ثم يطلب من الطفل أن يميز الحرف المطابق كتابيًّا للحرف المثير، كـما فى المثـال التالى:



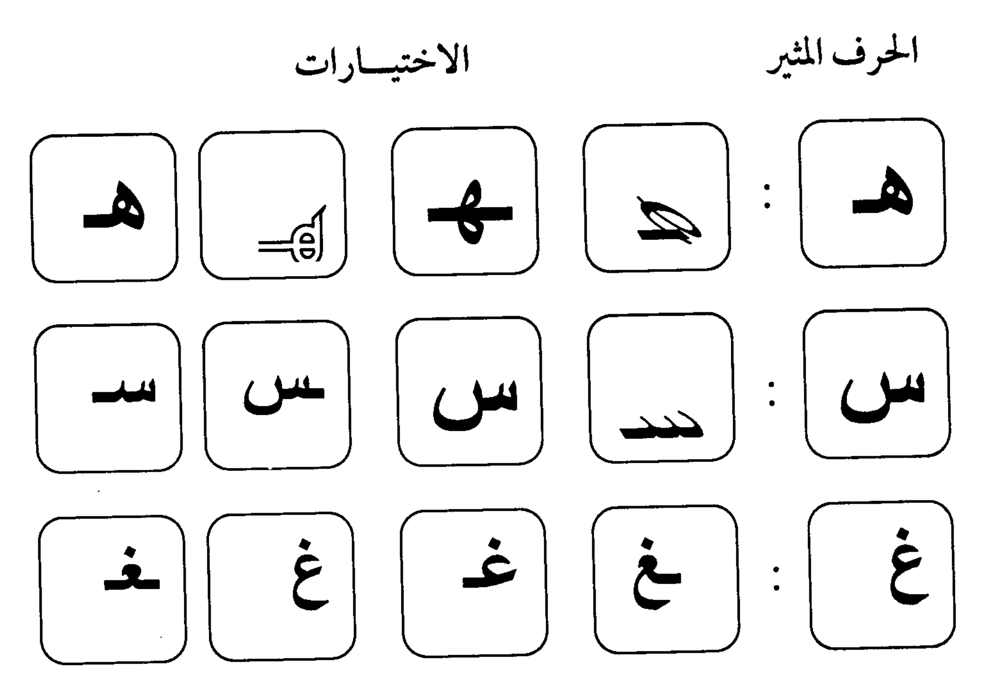
أو بتغيير نوع الخطوط هكذا:



وفى مثل هذه المهمة يتطلب القياس استخدام برنامج العرض المناسب على جهاز الكمبيوتر، حيث يتم عرض كل مجموعة تسلسليًّا بسرعة لا تزيد عن ثانيـة، وذلـك باعتبار أن السرعة المثالية لكل أربعة أحرف ثانية واحدة.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذا المجال إذا ما تم تثبيـت مـدة العـرض فى ثانية واحدة لكل مجموعة إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التجهيز الإملائى/ الكتابى إذا ما اسـتغرق مدة أداؤه للمهمة أكثر من ثانية لكل مجموعة من مجموعـات القيـاس والتـى تظهـر المفردات أدناه شكل المجموعات التى تقيس هذه العملية:



كما يمكن قياس العملية نفسها باستخدام الفكرة نفسها ولكن ببناء مهمة تتضمن مجموعات من أحرف، يتراوح عدد الأحرف فى المجموعة من أربعة إلى ستة أحرف.

وعندما تكون المجموعة مكونة من أربعة أحرف على سبيل المثال فإنه عند تصميمها يجعل ثلاثة منها متطابقة بينما الحرف الرابع مختلف كما يلى:

أ	أ	إ	أ

أو هكذا:

ت	ت	ث	ت

أو عن طريق تغيير نوع الخط فقط كما يلى:

ن	نـ	ن	ن

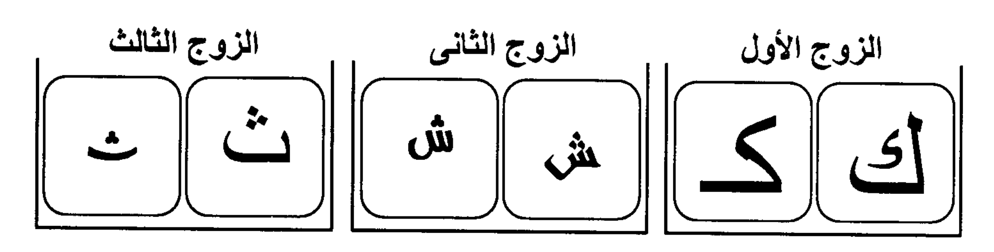
وما على الطفل سوى الضغط على الحرف المختلف باستخدام زر لوحة مفاتيح الكمبيوتر طبقًا للبرنامج الحوسب، وذلك بعد عرض المجموعة دفعة واحدة وتثبيتها لمدة ثانية واحدة، وعلى الطفل الاختيار للحرف المختلف فى هذه الثانية، هذا إذا عول على محك الدقة فى التشخيص.

أما إذا كان سيتم التعويل فى التشخيص على معرفة البطء والسرعة فى التشخيص فإنه فى هذه الحالة يتم عرض مفردات المهمة كلها، وعلى الطفل سرعة الاختيار من بين كل المجموعات، فإذا كان عدد المجموعات،(١٠) مجموعات فإن المدة المثالية للتجهيز يجب ألا تزيد عن ٩.٥ ثانية.

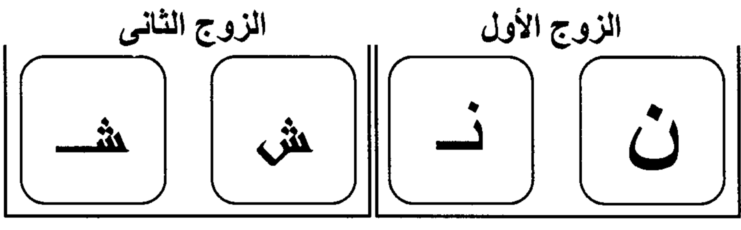
إلا أن المؤلف يشير إلى أن تخلف طرق القياس فى معامل علم النفس فى الوطن العربى قد يجعل هناك صعوبة فى تطبيق مثل هذا النوع من المهام، إلا أن الذى يبعث على التفاؤل هو ملاحظة المؤلف تمكن كثير من طلابه من فن الكمبيوتر، وتصميم برامج فائقة الإتقان لقياس مثل هذه المهام.

ولتشخيص القصور أو الصعوبة فى التشفير الكتابى أو الجرافيمى على مستوى الحرف يمكن استخدام- أيضا بالإضافة لما تقدم- بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١ - يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًا، أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان كما فى المثال التالى:



هل هما متطابقان فى الشكل؟



هل هما متطابقان فى الشكل؟

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان فى الشكل الكتابى أم لا.

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق ، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

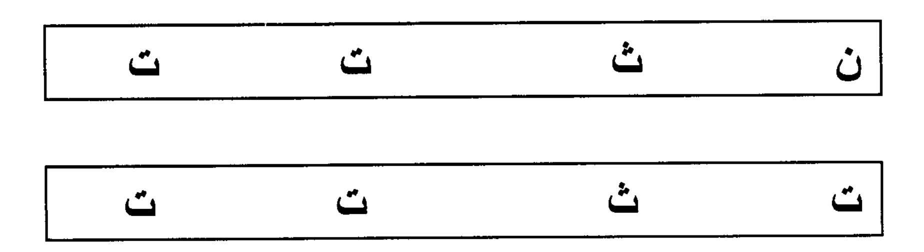
كما أنه يمكن تشخيص القصور فى هذه العملية من خلال استخدام سلسلتين من الأحرف، غالبًا ماتتكون كل سلسلة من عدد من الأحرف يتراوح مابين أربعة إلى ستة أحرف، إحدى هاتين السلسلتين تتضمن حرفًا أو حرفين يختلفان فى نوع الخط الذى كتبا به، ثم يطلب من الطفل مإذا كانت السلسلتين متطابقتين أم لا.علما بأنه يتم عرض السلسلتين إما متجاورتين وإما واحدة فوق الأخرى.

كما يمكن استخدام السلسلتين ولكن بعد تغيير الترتيب فى إحداهما ويسأل الطفل ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين فى الترتيب أم لا، وكما يظهر فى مثالنا هذا:

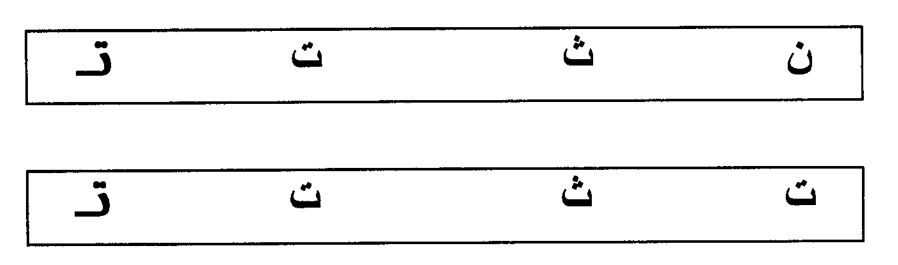
ت	ت	ث	ت

ت	ث	ت	ت

كما أنه يمكن تغيير حرف من إحدى السلسلتين بحرف مشابه للحرف المحذوف ثم يسأل الطفل ما إذا كانت السلسلتين متطابقتين أم لا وذلك كما في المثال التالي:



أيضا يمكن استخدام المهام نفسها أعلاه ولكن بعد تغيير نوع الخط في أحد الحروف مثل:



على أن يؤخذ في الاعتبار بأن مدة عرض السلسلتين يحسب في ضوء عدد الأحرف التي توجد في السلسلتين وبما يعادل ثانية واحدة لكل أربعة أحرف. ويعتبر الطفل يعاني من قصور في هذه العملية إذا لم يصل إلى دقة لا تقل عن ٩٥٪ فأكثر، كما يسري عليه ذات الحكم إذا تأخر في المعدل الزمني لاصدار القرار.

٢- التشفير الصوتي (الفونيمي):

الفونيم ـ Phoneme يمثل أصغر وحدة صوتية في اللغة ليس لها معنى؛ أي ليس للفونيم معنى في ذاته.

ووضع الفونيم أو الصويتة هنا محلا للدراسة والمناقشة يؤدي بصورة آلية إلى ظهور مفهوم المورفيم ـ Morpheme و الوحدة الصرفية، وهنا نشير إلى أن مفهوم

الوحدة الصرفية يشترك مع مفهوم الصويتة فى أن كل منهما أصغر وحدة صوتية فى اللغة إلا أن الفارق الوحيد بينهما هو أن الوحدة الصرفية لها معنى(*).

ومثل عملية التشفير الفونيمى أو الصويتى إحدى العمليات الصغرى التى يجب أن تتم بسرعة آلية، و التى يتلخص هدفها فى الوقوف على الفروق المميزة والفارقة بين أصوات الأحرف المتشابهة بسرعة فائقة وبدقة عالية.

ولقياس هذه العملية المستدقة فإنه يجب استخدام برنامج العرض المناسب على جهاز الكمبيوتر، حيث يتم عرض كل مجموعة تسلسليا بسرعة لاتزيد عن ثانية، وذلك باعتبار أن السرعة المثالية لكل أربعة أحرف ثانية واحدة.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذه العملية إذا تم تثبيت مدة العرض فى ثانية واحدة لكل مجموعة إذا قلت دقة أدائه عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التجهيز الصوتى إذا ما استغرق مدة أداؤه للمهمة أكثر من ثانية لكل مجموعة من مجموعات القياس والتى تظهر المفردة أدناه الطريقة التى تقاس بها هذه العملية:

طريقة الاختيار من بدائل:

١ -يقوم الفاحص بوضع سماعة أذن على مسامع الطفل.

٢ -ينطق الفاحص اسم الشيء مرة واحدة بالسرعة العادية فى القراءة.

٣ -يطلب الفاحص من الطفل أن يختار الحرف الذى له الصوات نفسه لبداية اسم الشيء.

٤ -يجب ألا تزيد مدة اختيار الطفل عن ثانية واحدة.

(*) منعًا للتكرار ننوه بأنه للوقوف على المزيد من المعرفة حول هذين المفهومين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى راجع كتبنا:

- سيكولوجية اللغة والطفل، الطبعة الثانية،(٢٠١٠م)، الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية، الطبعة الأولى،(٢٠٠٦م)، صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى،(٢٠٠٥م).

٥-يعطى الطفل درجة واحدة إذا أجاب إجابة صحيحة فى الزمن المحدد.

٦- على الفاحص عمل جدول تشخيص يحدد فيه دقة الطفل فى الإجابة، وزمن الإجابة.



بِ بُ بُ بَ بٍ

ب :طريقة اختلاف الشكل الكتابى:

ولتشخيص القصور أو الصعوبة فى التشفير الفونيمى أو الصوتى على مستوى الحرف يمكن استخدام- أيضا بالإضافة لما تقدم- بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١- يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًا، لكن ليس لهما الصوت نفسه مثل:

سَ	سِ

أو عرض حرف واحد له شكلان كتابيان مختلفان ولكن لهما الصوت نفسه، مثل:

سَ	سَـ

٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان فى الصوت أما لا.

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحرف لا يتعدى نصف ثانية، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق ، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

ج: طريقة الحذف:

فى هذه الطريقة يتم عرض مجموعة من الكلمات واللاكلمات سمعيًّا على مسامع الطفل، ثم يطلب من الطفل حذف أول حرف من الكلمة فور سماعها ثم نطق الكلمة بعد الحذف بأقصى سرعة ودقة ممكنة.

كلمات لها معنى	نطق الطفل
عنبر	نبر
ملحق	لحق
معلم	علم

ومن أمثلة اللاكلمات التى يمكن استخدامها فى هذا الجانب:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحرك
قلون	لون
قربح	ربح
سنجار	نجار

مثال:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحركس
فلون	لونق
قربح	ربحق
سنجار	نجارس

د: طريقة الحذف واللصق:

فى هذه الطريقة يتم عرض مجموعة من الكلمات واللاكلمات سمعيًا على مسامع الطفل ثم يطلب من الطفل حذف أول حرف من الكلمة ثم لصقه آخر الكلمة، ثم نطق الكلمة بأقصى سرعة ودقة ممكنة.

مثال:

كلمات لها معنى	نطق الطالب
عنب	نبع
ملح	لحم
علم	لمع

ومن أمثلة اللاكلمات التى يمكن استخدامها فى هذا الجانب:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحرك
قلون	لون
قربح	ربح
سنجار	نجار

مثال:

كلمات عديمة المعنى	نطق الطفل
سبحرك	بحركس
فلون	لونق
قربح	ربحق
سنجار	نجارس

٣-التوليف الصوتى ـ Sound Blending:

التوليف الصوتى واحدة من أهم عمليات التجهيز المعجمى أثناء القراءة، وهى عملية يقوم من خلالها القارئ بتقطيع الكلمة التى يقرأها إلى مقاطع صوتية ـ ودمجها آنيا مع بعضها البعض لتكوين **كلمة** لها معنى(*) ، أو حتى عديمة المعنى، نطقها له محيط صوتى كلى متكامل يقبله المعجم العقلى.

وهذه العملية يجب أن تتم بسرعة آلية لاشعورية وبخاصة عند تقطيع وتوليف الكلمات القصيرة والمألوفة، وأن التأخير فيها يؤدى إلى قصور فى فهم القارئ لتعرضه للتشتت وبخاصة إذا كان القارئ طفل ذو صعوبة فى التعلم.

وفى مثل هذه المهمة يتطلب لقياسها استخدام جهاز تسجيل مسجل عليها المهام من قبل مع التوصية باستخدام سماعات الأذن، حيث يتم عرض الصوت يليه الآخر بحيث لاتزيد مدة عرض الصوت عن ثانية، مع وجود سكتة صوتية بين الصوت والذى يليه.

(*) منعا للتكرار ننوه بأنه للوقوف على المزيد من المعرفة حول هذين المفهومين وما يرتبط بهما من مفاهيم أخرى راجع كتبنا:

- سيكولوجية اللغة والطفل، الطبعة الثانية،(٢٠١٠م)، الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية، الطبعة الأولى،(٢٠٠٦م)، صعوبات فهم اللغة ماهيتها وإستراتيجياتها، الطبعة الأولى،(٢٠٠٥م).

بعد انتهاء كافة الأصوات بالشكل المذكور آنفا يقوم الطفل بنطق الكلمة أو اللاكلمة التى تتكون من الأصوات التى سمعها.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذه العملية إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التجهيز الصوتى فى هذه العملية إذا ما تأخرت استجابة التوليف لديه للكلمة الرباعية أكثر من ثانية .

ولقياس مثل هذه العملية فإنه يمكن استخدام الفكرة التالية:

١ - يتم إختيار كلمات ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية، يليها اختيار كلمات غير حقيقية(لاكلمات) ثلاثية ورباعية وخماسية وسداسية.

٢ - يتم تقطيع كل كلمة إلى مجموعة أصوات.

٣- يعرض كل صوت تلو الآخر على مسامع الطفل بين كل صوت والذى يليه سكتة صوتية.

٤ - فور انتهاء نطق الأصوات بالشكل الوارد أعلاه يطلب من الطفل نطق الكلمة مجمعة مباشرة.

٥ - يجب ألا تقل دقة استجابات الطفل عن نسبة ٩٥٪ .

ومن أمثل الفقرات التى يمكن أن تستخدم فى بناء الاختبار الذى يقيس هذه العملية تلك التى تراها **أدناه:**

الأصوات	توليفها
/ ع / * / ش / * / ب /	عشب
/ ك / * / ب / * / ي / * / ر /	كبير
/ با / * / توا /	باتوا
/ ت / * / لي / * / فز / * / يون /	تليفزيون

ومن أمثلة اللاكلمات التى يمكن أن تستخدم فى هذا الجانب:

الأصوات	توليفها
/ شا/ */ غو/ */ زا/	شاغُوزا
/ سر/ */ ن/ */ بيـ/ */ طر/	سرنبيط
/ رِ/ * / فِلو/ */ شا /	رِفلوشا

٤-التحليل الصوتى ـ **Sound analysis**:

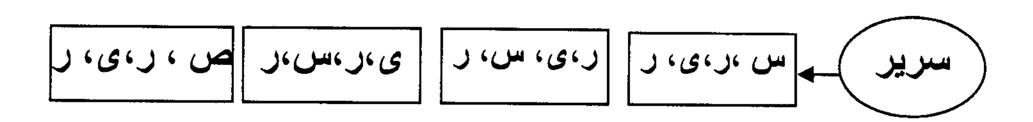
التحليل الصوتى والتوليف الصوتى عمليتان متآنيتان؛ أى تتمان فى آن واحد، لكن الفرق بينهما فى القياس والمعالجة العقلية أنه فى حالة التوليف الصوتى تبدأ بالأصوات وتنتهى بالأصوات مدمجة؛ أى تبدأ بالجزء ثم تنتهى بالكل، كما أن الابتداء والانتهاء صوت، بينما فى التحليل الصوتى العكس تمامًا لأنك قد تبدأ بالصوت لكن لا بد أن تنتهى بالكتابة، أو تبدأ بالكتابة وتنتهى بالكتابة،كما أنك فى هذه العملية على عكس التوليف الصوتى تبدأ بالكل وتنتهى بالأجزاء.

والتحليل الصوتى واحدة من أهم عمليات التجهيز المعجمى أثناء القراءة، وهى عملية يقوم من خلالها القارئ بتقطيع الكلمة أو اللاكلمة التى يقرأها أو يسمعها إلى مقاطع صوتيةـ على أن ينطق أجزائها إذا ما تم القياس سمعيًّا، أو يتعرف على مكوناتها إذا ماتم الاستماع إليها أو قرأهاـ والأفضل فى القياس أن تلقى الكلمة أو اللاكلمة على مسامع الطفل ثم يطلب منه تحليلها

وهذه العملية يجب أن تتم بسرعة آلية لاشعورية وبخاصة عند تقطيع الكلمات القصيرة والمألوفة، وأن التأخير فيها يؤدى إلى قصور فى فهم القارئ لتعرضه للتشتت وبخاصة إذا كان القارئ طفل ذو صعوبة فى التعلم.

ويعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى هذه العملية إذا قلت دقة الأداء عن ٩٥٪.

كما يعتبر الطفل يعانى من صعوبة فى التحليل الصوتى إذا ما تأخرت استجابة التحليل لديه للكلمة الرباعية أكثر من ثانية

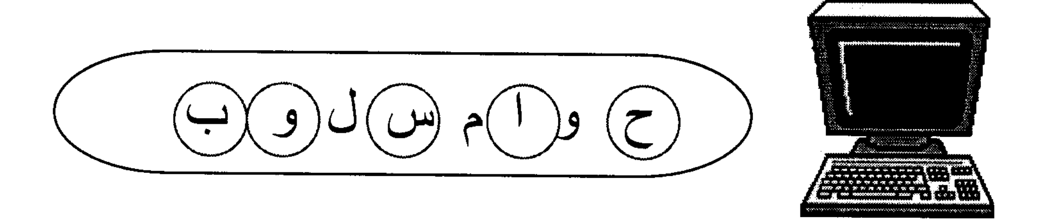




كما يمكن استخدام الفكرة أدناه-بالإضافة لما ذكر فى هذا الإطار- لقياس قدرة الطفل على التحليل الصوتى؛ حيث يتم عرض صورة، وأمامها عدد من الأحرف أكثر من مكونات الكلمة ،وعلى الطفل أن يقوم باختيار الأحرف فقط أو الأحرف ذات الصوت المناسب لاسم الصورة.

وما نقصده بعبارة أصوات الأحرف المناسبة هو أنه يمكن تغيير طبيعة القياس من خلال استخدام العلامات الصرفية المختلفة على الحرف نفسه بتكرارات صرفية مختلفة. وفيما يلى مثال توضيحى:

الحل



حاسوب

٥-التشفير السيمانتى (المعنى) ـ Semantic Encoding:

التشفير السيمانتى هو الحساسية فى دقة وسرعة الوصول إلى الفروق المميزة فى المعنى بين المثيرات اللفظية فى المعنى والدلالة، وهذه العملية يمارسها الفرد أثناء القراءة ابتداء من مستوى الحروف وتجمعاتها، والألفاظ ودلالتها والجمل

والعبارات والفقرات والنصوص ومعانيها، على أن الفرد الذى يجيد عملية القـراءة هو الذى يستطيع إلى التمييز الفارق بدقة وبسرعة فيما يخص ما تقدم والوصول على المعانى والخلاصات والأفكار الرئيسة بسرعة ودقة .

ولتشخيص القصور أو الـصعوبة فى التـشفير الـسيمانتى عـلى مـستوى الحـرف يمكن استخدام بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكـار لإعـداد الاختبـار المناسـب للتشخيص:

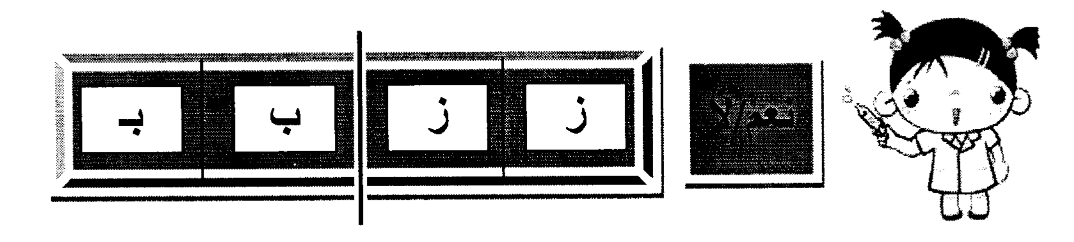
١ - يتم عرض حرفين مكتوبين بشكل متطابق كتابيًّا، أو عرض حرف واحد لـه شكلان كتابيان مختلفان.

٢ - يطلب من الطفل الحكم ما إذا كان الحرفان متطابقان فى معناهما أ لا.

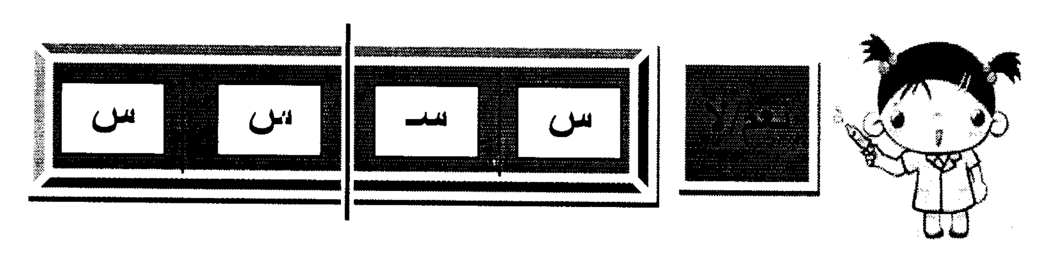
- مدة عرض كل زوجين من هذه الأحـرف لا يتعـدى نـصف ثانيـة، وهـو مـا يتطلـب اسـتخدام الكمبيـوتر والبرنـامج المناسـب، أو اسـتخدام جهـاز العـرض البصرى السريع وبـما يحقـق الـشرط الزمنـى للعـرض، وتحديـد الطريقـة المناسـبة للاستجابة على الكمبيـوتر أو جهـاز العـرض البـصرى الـسريع مـن قبـل الطفـل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطـابق ، ولا يفيـد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

وفيما يلى مثال لكيفية تشخيص القصور أو الصعوبة فى هذه العملية:

الإجابة .... **الزوج الأول** .... **الزوج الثانى**



الإجابة..........الزوج الأول..................الزوج الثانى

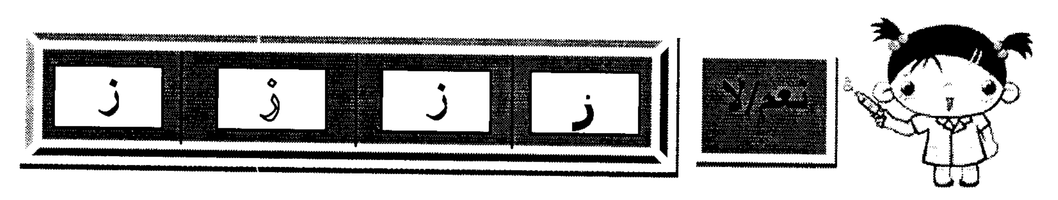


كما يمكن قياس هذه العملية من خلال زيادة عدد الأحرف ليتم التحميل أكثر على الذاكرة وذلك كما يلى:

سوف يعرض عليك مجموعات من الأحرف، تتكون بعض هذه المجموعات من حرفين، وبعضها من ثلاثة أحرف فأكثر، والمطلوب منك عند ظهور هذه المجموعات على شاشة الكمبيوتر المقابل لك أن تجيب بأقصى سرعة ودقة ممكنة بـ (نعم) إذا كانت متطابقة فى معناها بغض النظر عن الحجم أو اللون أو الشكل الكتابى، وبـ (لا) إذا كانت غير متطابقة، أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام.

مدة عرض كل مجموعة تتكون من حرفين هو نصف ثانية، وثلاثة أرباع الثانية إذا كانت المجموعة تتكون من (٣) أحرف ، وثانية كاملة إذا كانت المجموعة تتكون من أربعة أحرف، وهكذا كلما زاد عدد الأحرف فى المجموعة، باعتبار أن السرعة المثالية للقراءة هى (٤) أحرف لكل ثانية؛ أى أن مدة ظهور أزواج الأحرف على الشاشة مجرد ومضة ثم تختفى، وفى حالة عرض المهام تتابعيًّا فسوف تكون سرعة التتابع على شاشة الكمبيوتر لكل زوج سريعة طبقا للمعدل الزمنى المذكور.

مثال:



التقييم: الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر.

التشخيص: يعانى الطفل من صعوبة فى التشفير. السيمانتى إذا حصل على تقدير أقل من(٩٥)٪.

٦- دمج الشفرات والعمليات السابقة ومسحها آنيا:

يتم عرض زوجًا من الأحرف على شاشة جهاز العرض المقابل للطفل، لـو كـان زوجا الأحرف لهما نفس الشكل الكتابى ونفس الاسم والصوت نفسه اضغط عـلى الزر نعم، وإذا كانا يختلفان فى الشكل الكتابى والمعنى والصوت اضغط لا.

١)	ث	ثُ	نعم	لا
٢)	ل	ل	نعم	لا
٣)	ع	ع	نعم	لا
٤)	وَ	وُ	نعم	لا
٥)	فُـ	فْـ	نعم	لا
٦)	ن	نَ	نعم	لا
٧)	غَ	غَ	نعم	لا
٨)	رَ	رَ	نعم	لا
٩)	تُ	تُ	نعم	لا
١٠)	دُ	دِ	نعم	لا

٧- السرعة فى إجراء العمليات السابقة:

تعد السرعة فى التسمية واحدة من أهم العمليات اللازمة للقراءة بفهم، فعملية القراءة إذا تمت بصورة مؤتمتة فإنها لاتؤدى إلى تشتت المعلومات ولا تحللها، والعكس صحيح، إذ كلما كانت عملية القراءة تتم ببطء فإن ذلك يؤدى إلى تشتت انتباه الطفل، ودخول العديد من المشتتات الخارجية، وتأثيرها بصورة سلبية على ما يتم قراءته، كما أن البطء فى القراءة يؤدى إلى نقص التركيز، وقصور فى استدخال المثيرات التى يتم قراءتها، ومن تضاؤل المعنى أو ضياعه.

ولقياس مثل هذه العملية الأساس فى عملية القراءة عادة ما يتم استخدام مهام التعرف ، وهى مهام تتكون من أعداد، وحروف، و أسماء، وأشياء، وألوان، وهى ماتسمى بهام سرعة التسمية، أو التسمية السريعة ـ Rapid Naming

كل نوع من هذه المثيرات يوضع فى بطاقة مكونة من(٥٠) مربع ، تتضمن (٥) أعداد، كل عدد يتم تكراره (١٠) مرات، وهكذا فيما يخص الأحرف، والأسماء، والأشياء، والألوان، ثم يحسب الزمن المستغرق للتسمية، أودقة التسمية، أو أحد هذين المحكين.

على أن يؤخذ فى الاعتبار أن الزمن الكلى المثالى لتسمية مثيرات كل بطاقة لا يزيد عن أربعة أحرف فى كل ثانية، فإن استغرق الطفل أكثر من ذلك فى تسمية مثيرات أى بطاقة فإنه يعانى من صعوبة فى السرعة؛ أى أن سبب صعوبة القراءة لديه هو بطء التسمية، وهو ما يتطلب إعداد برنامج لعلاج هذا البطء بحيث يصل إلى الحد المثالى أو يزيد عليه.

أما إذا تم اعتماد الدقة فإنه يجب ألا تقل مستوى دقته عن ٩٥٪ على أقل تقدير.

ومثل هذا النوع من القياس يتطلب جهاز العرض البصرى السريع، مع استخدام الكمبيوتر فى التقدير، بحيث يتم تحييد العنصر البشرى، إما إذا تعذر توفير مثل هذه الأجهزة، فلا مفر من استخدام الورقة فى القياس متعين فى ذلك أسلوب

العهود البائدة من التخلف والارتماء فى أحضان الورقة لأننا أمة على ما يبدو عاشقة للورق.

ونظرا لطول الأمثلة التوضيخية فسوف يتم عرض هذه المهام فى كتابنا القادم إن شاء الله تعالي" ولا تقولن لشيء إنى فاعل ذلك غدا إلا أن يشاء الله واذكر ربك إذا نسيت"

يمكن قياس هذه العملية من خلال استخدام زمن الكمون فيما ذكر فى جانب قياس التذفير الكتابى/ الإملائى، والتشفير الفونيمى...إلخ.

٨-التعرف على الكلمة ـ Word Identification:

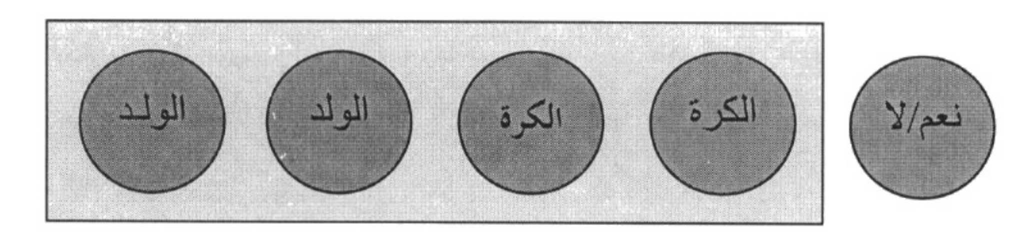
ولتشخيص القصور أو الصعوبة فى تعرف الكلمة وفى أبسط مستوى ومن الناحية الإدراكية، يمكن استخدام بعض المهام التى تتضمن هذه الأفكار لإعداد الاختبار المناسب للتشخيص:

١- يتم عرض كلمتين مكتوبتين بشكل متطابق كتابيًا، أو عرض كلمة واحدة لها شكلان كتابيان مختلفان.

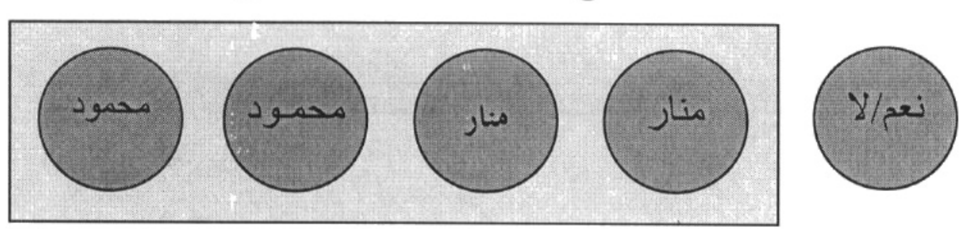
٢- يطلب من الطفل الحكم ما إذا كانت الكلمتان متطابقتان فى معناهما أما لا بغض النظر عن الشكل الكتابى، أو حجم الخط الذى كتبت به كل كلمة.

٣- مدة عرض كل زوجين من هذه الكلمات لا يتعدى ثانيتين إذا كانتا تتضمنا عددا من الأحرف لايزيد عن ثمانية أحرف، وبصورة أدق لا تزيد مدة عرض كل زوج من الكلمات فى مدة لا تزيد عن ثانية لكل أربعة أحرف، وهو ما يتطلب استخدام الكمبيوتر والبرنامج المناسب، أو استخدام جهاز العرض البصرى السريع وبما يحقق الشرط الزمنى للعرض، وتحديد الطريقة المناسبة للاستجابة على الكمبيوتر أو جهاز العرض البصرى السريع من قبل الطفل كالضغط على زر معين فى حالة التطابق، وزر آخر فى حالة عدم التطابق ، ولا يفيد العرض ببطاقات الورق المقوى فى مثل هذه المهام.

الإجابة..............الزوج الأول.........................الزوج الثانى



الإجابة...............الزوج الأول..................الزوج الثانى



كما يمكن قياس هذه العملية من خلال استخدام مجموعة من الكلمات المتجاورة، بحيث تتكون كل مجموعة من (٣) : (٤) كلمات، لتكون على إحدى الصور التالية:

أ-جميعها الكلمة نفسها وإحداها مكتوب بنوع خط مختلف، ثم يسأل الطفل:

هل جميع الكلمات لها الشكل نفسه؟

ويجيب الطفل فى الزمن المقرر بنعم أو لا

مثال:

الإجابة.............................. الكلمات

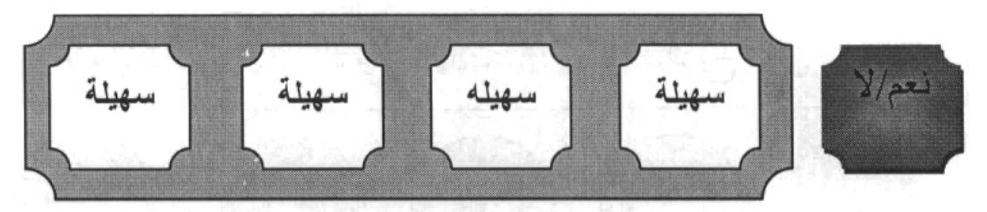


أو يتم القياس بسؤال الطفل أن يضغط بالمشيرة على جهاز الكمبيوتر على الكلمة المختلفة عن بقية الكلمات.

ب-استخدام مجموعة من الكلمات، تتكون كل مجموعة من (٣) : (٤) كلمات، إحدى هذه الكلمات ليست مطابقة فى أحد حروفها مع كلمات المجموعة، وجميع الكلمات مكتوبة بنوع الخط نفسه وبالحجم نفسه، ثم يطلب من الطفل:

مثال:

الإجابة.................................. الكلمات



٩-تعرف معنى الكلمة:

أ-المعنى الإشارى:

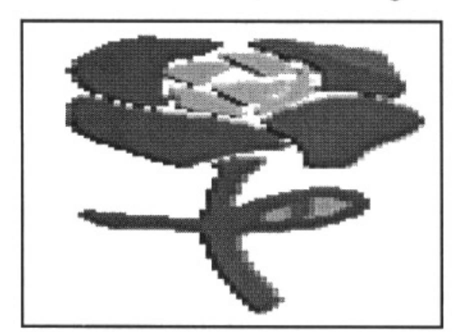
لمعنى الكلمة مسويات متعددة أبسطها المعنى الإشارى، وهو المعنى الذى يعبر عن اسم الشىء كما أن هناك مستويات أكثر تعقيدا أعقدها على مستوى مرحلة لطفولة، هو أن يحدد معنى الكلمة فى ضوء ما يحتمله سياق جملة أو تعبيرة لغوية قصيرة، ومن هنا فإننا لقياس الصعوبة فى فهم معنى الكلمة لا بد أن يتضمن القياس هذان المستويان فى التشخيص.

وبناء على ذلك يمكن تشخيص الصعوبة فى مفهم معنى الكلمة باتباع ما يلي

يتم عرض مجموعة من الصور، أمام كل صورة أربع كلمات تتشابه صوتيًا إلى حد كبير، ولكنها تختلف كتابيًا، إحدى هذه الكلمات تمثل اسم الصورة بصورة صحيحة، واحدة من هذه الكلمات ذات شكل كتابى يعبر بصورة صحيحة عن اسم الصورة.

والمطلوب منك وضع خط على الاختيار الصحيح،أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام.

ومن الأمثلة التوضيحية:



أ) زهرت ب) زهره

ج) زهرة د) زهرا



أ) بيت ب) بنت

ج) نبت د) بنة

- مدة عرض كل صورة والكلمات الأربع(٧٥) ثانية.

التقييم: الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر.

التشخيص: يعانى الطفل من صعوبة فى التعرف على الكلمة إذا حصل على تقدير يقل عن (٩٠)٪.

ب-المستوى المعجمى:

كما يمكن أيضا التعرف على المعنى المعجمى على مستوى الكلمة وذلك من خلال إعطاء كلمة مفتاحية أمامها أربع كلمات، إحدى هذه الكلمات الأربع تتطابق فى المعنى مع الكلمة المفتاحية بينما الثلاث كلمات الأخرى تعمل كمشتتات.

كما يمكن قياس الصعوبة فى تجهيز معنى الكلمة أيضًا من خلال استخدام جملة ثم يؤخذ كلمة مفتاحية فيها، ثم يسأل الطفل عن معناها كما يحدده سياق الجملة، ومثال ذلك:

الكلمة المفتاحية	البدائل	الإجابة
ركض الولد فى السباق كالريح	ركض معناها: دار- لف- جرى- مشى	جرى
تباري التلاميذ فى حفظ القرآن الكريم	تبارى معناها: نام- سب- تنافس- لعب	تنافس

ولتشخيص الصعوبة فى تجهيز معنى الكلمة يتم إنشاء اختبار تشخيصى متضمنا(١٠) أسئلة، تتضمن إحدى الأفكار السباقة، أو خليطا من هذه الأفكار، على أن يتم الاعتماد فى حساب كفاءة الطفل فى تجهيز معنى الكلمات من خلال إما استخدام الدقة فى الإجابة، أو اختيار زمن التجهيز، أو كليهما.

ويعد الطفل ذو صعوبة فى تجهيز معانى الكلمات إذا حصل على تقدير يقل عن ٩٠٪.

١٠ - فهم الجملة ـ Sentences Processing:

الجملة فى اللغة سياق موسع عن الكلمة ؛ حيث تتضمن فاعلًا ومفعولًا وحدثًا فى إطار متماسك ومترابط بحيث يكون لها معنى.

وتجهيز الجملة من الناحية السيمانتية؛ أى من ناحية المعنى والدلالة فى علم نفس اللغة يشير إلى الدقة والسرعة فى الوصول إلى معنى ودلالة ما تشير إليه الجملة.

وعلى ذلك نجد أن من محكات الحكم على وجود صعوبة لدى الطفل أو عدم وجودها هو دقته وسرعته فى الوصول إلى معنى ودلالة ما تشير إليه الجملة.

والقائم على التشخيص يمكنه استخدام نوعين من الجمل لتشخيص الصعوبة فى تجهيزها، هذين النوعين يتمثلا فى جمل مثبتة وجملًا منفية، والفكرة فى استخدام نوعى الجمل إنما يقوم على فكرة مفادها أن اللغة عادة ما تتضمن فى نصوصها الموسعة على هذين النوعين من الجمل، وأن تجهيز الجمل المنفية أصعب من الجمل المثبتة؛ لأن الطفل أو الفرد، أى فرد حتى ولو كان كبيرا عند تجهيزه للجمل المنفية

يقوم بعدد أكثر من العمليات العقلية التى يستخدمها عند تجهيزه للجمل المثبتة، ففى الجمل المنفية على الطفل أن يقوم بتحويل الجملة المنفية إلى جملة مثبتة، تم يحدد الفعل المركزى والقائم به ودلالته أو ما يشير إليه.

ولتشخيص الصعوبة فى هذا الجانب يمكن استخدام اختبار مكون من(١٠) أسئلة، مصاغة على إحدى الطرق الآتية:

يتم عرض مجموعة من الصور، أمام كل صورة أربع أو ثلاث جمل، إحدى هذه الجمل تعبر عن الحدث الذى تتضمنه الصورة، والمطلوب منك وضع خط على الاختيار الصحيح،أو بالضغط على الزر المخصص على لوحة المفاتيح لتسجيل إجابتك عند حوسبة هذه المهام.

مثال:



- يكتب التلميذ الواجب .
- يشرب الطفل الحليب.
- ذهب الولد إلى المدرسة .

- مدة عرض كل صورة والجمل دقيقة واحدة.

التقييم: الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة، والإجابة الخطأ بصفر.

التشخيص: يعانى الطفل من صعوبة فى التعرف على الكلمة إذا حصل على تقدير يقل عن (٩٠)٪.

وننوه إلى أنه يمكن قياس فهم الجملة بطريقة عكس الطريقة السابق؛ حيث يتم استخدام أربع صور بدلًا من الأربع جمل، واستخدام جملة واحدة، وعلى الطفل أن يختار الصورة التى تعبر عن الجملة التعبير الصحيح أو الأدق.

ومن الجدير بالذكر أن التشخيص باتباع الطريقة الأخيرة يعد صعبًا فى الإعداد إذ يتطلب الاختبار المكون من (١٠) جمل (٤٠) صورة، وهو أمر قد يكون صعبًا من الإعداد.

أيضا يمكن استخدام هذه الفكرة:

* اختر الكلمة المناسبة التى تكمل معنى الجملة من البدائل الموجودة أمام كل جملة:

أ- ....البنت التفاحة (أكلت ، شربت ، لعبت ، ضربت)

ب - يعيش الأسد فى .... (البيت ، المكتبة ، الغابة ، المدرسة)

ومن الطرق التى يمكن استخدامها أيضًا طريقة الجملة المبعثرة، والتى يطلب من الطفل إعادة ترتيبها بحيث تصبح متماسكة التكوين والترتيب والمعنى

كما يمكن استخدام فنية العبارة الشارحة ـ Paraphrase، وفيها يتم عرض جملة رئيسة، يوجد تحتها أربع أو خمس جمل تتضمن غالب أو كل كلمات الجملة الرئيسة، وعلى الطفل أن يتم اختيار الجملة التى تتطابق فى معناها مع الجملة الرئيسة.

١١-فهم التراكيب:

سرعة ودقة نظم وتركيب الكلمات بما يؤدى إلى أنساق لغوية(عبارات وجمل) تتسم بالترابط وذات معنى على هدى من قواعد معروفة.

ولقياس هذه العملية يمكن استخدام مثل هذه المفردات فى بناء أداة تشخيص:

١-يتم عرض مجموعة من الصور بحيث تتضمن كل صورة حدثًا ما.

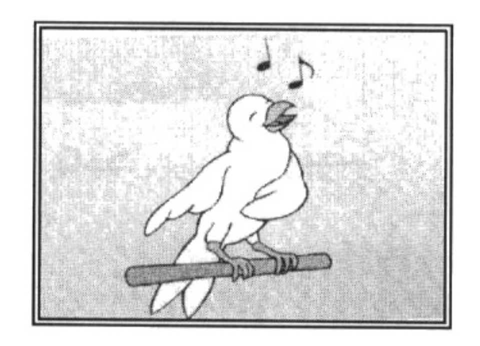
٢-يتم سؤال الطفل عن الظرف المكانى المناسب من خلال الاختيار من بين بدائل

٣- مدة عرض الصورة بما تتضمنه من بدائل لا يزيد عن دقيقة واحدة.

٤- الإجابة الصحيحة بدرجة واحدة والخاطئة بصفر.

وفيما يلى بعض الأمثلة التوضيحية:

....

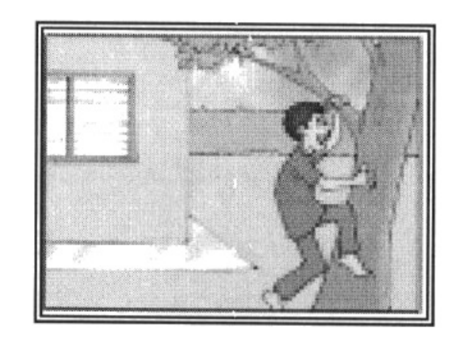


العصفور أسفل العارضة

العصفور أسفل العارضة

العصفور على يمين العارضة

العصفور ليس فوق العارضة



الولد خلف الشجرة

الولد ظهره للشجرة

الشجرة فى مواجهة الولد

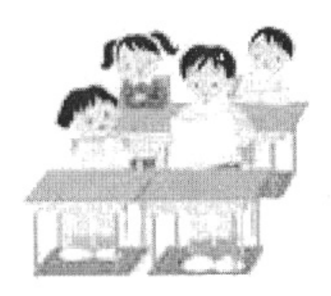
الشجرة ليست خلف الولد

وبضمن فقرات تشخيص صعوبة التركيب:

عرض مجموعة من الصور ليختار الطفل الجملة التى تعبر عن زمن حدوث الفعل تعبيرا صحيحا.

مثال:





١-**منار**تكتب الدرس .... ١-الأولد يلعبون فى الفصل.

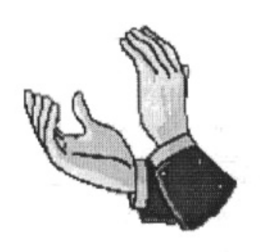
٢-منار تنظر أمامها............. ....٢-الأولاد يستمعون الدرس.

٣-منار تقرأ الدرس.......... ....٣-التلميذ يسمع الدرس.

٤-منار ترسم صورة.......... ....٤-التلاميذ يكتبون الدرس.

مثال:





١- بوجى يضحك.............. .... ١-الرجل يصفق بكفيه.

٢- بوجى حزين........................ ٢-الرجل يشيربيديه.

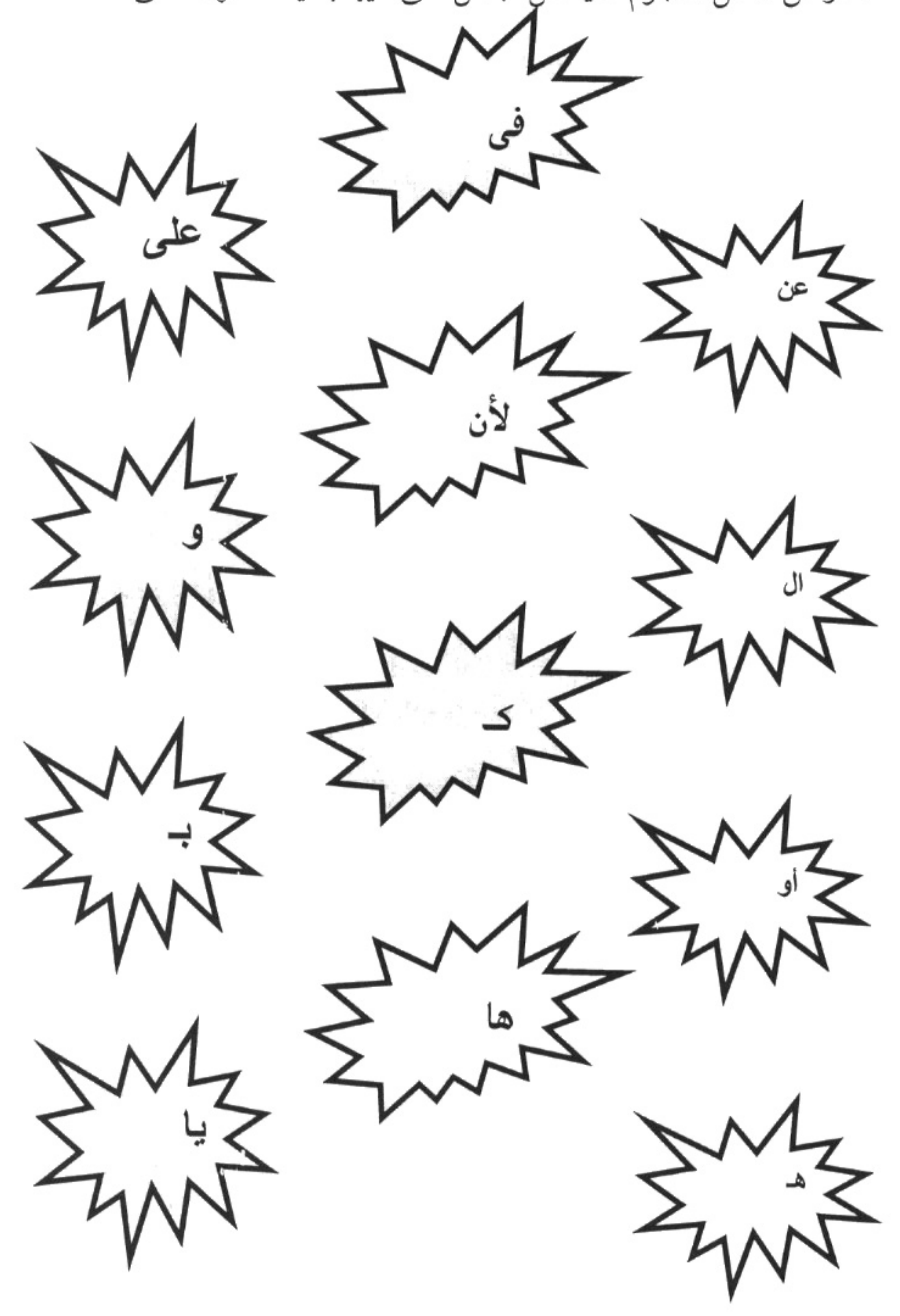
٣- بوجى يفكر...........................٣-الرجل يلعب.

٤- بوجى خائف........................٤ - الرجل لا يصفق بيديه.

كما يجب أن يتضمن الاختبار التشخيصى الذى يقيس هذا الجانب استخدام الكلمات الوظيفية بصوة دقيقة.

ومن أمثلة ذلك:

اختر من داخل النجوم ما يكمل الجمل التى تليها بحيث تكون معنى:



١ - تهبط الطائرة .... المطار .

٢ ..... بنى أد الأمانة لم ائتمنك ولاتخن من خانك.

٣-عزمَ العصفورُ .... القيام برحلة.

٤-رأيت قطا.... أنه نمر.

٥- رأى الولد...عينه حادث القطار.

٦- أحب أكل البرتقال.... التفاح.

٧- تمتص النحلةُ الرحيقَ .... الأزهارِ.

٨- عاد التلاميذُ .... بيوتهمْ.

٩....مدرس المهذب يحب تلاميذه.

١٠ - تحدث مدير المدرسة .... النظامِ.

١١-الولد يلعب بكرتـ.....

١٢- تقف السُّفنُ .... الميناء .

١٣- تنام البنت فى سرير.... .

١٢-فهم الفقرة ـ Paragraph Processing:

بداية نود الإشارة إلى أن اللغة ليست كلمات منعزلة أو حشدًا من الكلمات المتجاورة التى تقوم على الجمع الإضافى بينها، كما أنها فى الوقت ذاته ليست حشدا عشوائيًّا من الجمل المتجاورة، إنما تتضمن الجمل ما هو أكبر من ذلك، فالكلمات إذا ترابطت مع بعضها ترابط عضوى متفاعل فإنها توصل إلى معنى، والجمل إذا ترابطت مع بعضها البعض فى إطار حاكم ومنضبط يقوم على الدينامية بين بعضها البعض حول فكرة بعينها فإن العدد القليل منها سوف يوصل إلى فكرة، والفكرة معنى مركز، وخلاصة مستنتجة، وهنا تكون هذه الجمل قد كونت فقرة.

وتجهيز الفقرة يعنى فى أبسط معانية الوصول إلى الفكرة الرئيسة والخلاصة المختصرة التى تدور حولها هذه الفقرة؛ أى تدور حولها هذا العدد القليل من الجمل بدقة وفى أقل فترة زمنية.

ولتشخيص الصعوبة فى تجهيز الفقرة يمكن بناء اختبار تشخيصى يتـضمن (١٠) فقرات تقوم فى بنائها على الفكرة التالية:

-تقدم للطفل فقرات قصيرة، واحدة تلو الأخرى.

-كل فقرة تتكون من ثلاث إلى خمس جمل ، ويوجد أسفلها عد من البدائل الذى يتراوح من(٣):(٤) بدائل، إحداها يمثل البديل الـصحيح الـذى يتـضمن الفكـرة الرئيسة لهذه الفقرة.

-يطلب من الطفل أن يختار البديل الصحيح الذى تدور حوله الفكـرة الرئيـسة للفقرة.

- يستخدم الزمن و/ أو الدقة أو كليهما فى الحكم على صعوبة تجهيز الفقرة.

- تقدير الدرجات: كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة.

مثال:

"فجأة تحول لون السماء إلى اللون الرمـادى؛ حيـث غطتهـا الـسحب، ثـم بـرق البـرق، وسمعت أصـوات فرقعة عاليـة".

الفكرة الرئيسة لهذه الفقرة هى:

١-السماء ستمطر.

٢- السماء مطرت.

٣- القيامة قامت.

٤-يتقاتل جبل الصيف وجبل الشتاء.

١٣-فهم النص ـ Text processing:

النص سياق موسع مكون من مجموعة من الفقرات المترابطـة فـيما بينهـا ترابطـا عضويا، والمتفاعلة فيما بينها تفاعلًا مقصودًا بهدف الوصـول إلى خلاصـة أو قـضية مركزية أو فكرة رئيسة. كل فقرة من فقراته تسهم جزئيًا وتتفاعل علائقيًا مع الغـير

من أجل كشف أو توضيح أو توصيل معنى جزئى من الفكرة الرئيسة للنص، ومجوع المعانى والخلاصات والأفكار الجزئية التى تتضمنها كل فقرة يعطى فى النهاية ما يدرو حولة النص.

ويتوقف تجهيز النص على العديد من المتغيرات منها ما يتعلق بالنص، ومنها ما يتعلق بالقارئ ومنها ما يتعلق بالمتغيرات وسيطة، وجمع هذه المتغيرات أو العوامل أوضحتها نظرية التعلم من السياق لـ ستيرنبج، وهى النظرية التى عرضنا لها فى كتابنا"سيكولوجية اللغة والطفل-٢٠١٠م"

ولقياس تجهيز النص يتم اختيار نصا لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة، مكتوب بخط(١٦)، عربى بسيط، أو أى نوع آخر من الخطوط لا يتضمن تعقيدات فى رسمه.

يوجد أسفل النص، أو فى أوراق منفصلة(١٠) أسئلة، يتم صياغتها بحيث تقيس(٣) مستويات عقلية تتمثل فى:

١-الذاكرة، سؤالين، أو ٢٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة.

٢- الفهم، أربعة أسئلة، أو ٤٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة.

٣-التحليل و الاستنتاج، أربعة أسئلة، أو ٤٠٪ من إجمالى عدد الأسئلة.

كل سؤال يتضمن جملة أو عبارة، أسفلها(٤) أو (٥) اختيارات، يوجد من بينها اختيار واحد صحيح.

يطلب من الطفل قراءة النص، فى حالة تشخيص صعوبات القراءة الصامتة، أو الاستماع إليه فى حالة تشخيص صعوبات الفهم الاستماعى، ثم الإجابة على الأسئلة المصاغة بالصورة التى عرضناها آنفا.

قبل إجراء عملية التشخيص يجب على القائم بعملية التشخيص أن يكون قد حسب كل المعايير العلمية اللازمة لاستخدم الاختبار من ثبات وصدق والزمن

المناسب للاختبار من خلال معادلات حساب الزمن، وهى كثيرة ومبسوطة فى كتب الإحصاء.

يتم تقييم أداء الطفل فى ضوء دقة الإجابات و/ أو الزمن، ويمكن الاتفاق على محك الصعوبة؛ أى درجة القطع التى تشير إلى الدرجة الفاصلة للحكم على ما إذا كان الطفل يعانى من صعوبة فى الفهم أم لا وذلك فى ضوء رأى الخبراء، أو تحويل الاختبار من اختبار مرجع لمحك إلى اختبار مرجع لمعيار، والإجراء الأخير هذا يحتاج لجهد كبير وتطبيق الاختبار على أعداد كبيرة وفى مراحل عمرية مختلفة حتى يتم الوصول لمعايير للاختبار تضفى معنى على الدرجة الخام فى ضوء الأعمار الزمنية والصفوف الدراسية و...... إلخ.

-يطلب من الطفل أن يختار البديل الصحيح الذى تدور حوله الفكرة الرئيسة للسؤال.

- يستخدم الزمن و/ أو الدقة أو كليهما فى الحكم على صعوبة فهم النص.

- تقدير الدرجات: كل إجابة صحيحة بدرجة واحدة.

- يعد الطفل يعانى من صعوبة فى فهم النص إذا حصل على تقدير يقل عن المستوى الاستقلالى الذى تم شرحه سابقًا فى أحد فصول هذا الكتاب، أو بصورة أخرى إذا قل تقديره عن ٩٠٪ مادام يمتلك ذكاء متوسطًا أو فوق المتوسط.

كما يمكن الحكم أيضًا على أنه يعانى من صعوبة فى فهم النص باستخدام محك التباعد من خلال استخدام إحدى المعادلات الخاصة بذلك.

تم بحمد الله

الخاتمة

لم نتنكب الجادة لما ذهبنا مذهبًا حاولنا فيه الدمج بين التأصيل النظرى والتفنيد العملى للقراءة ماهية وتحليلًا وتشخيصًا. لقد ائتلفنا إلفا لم نجاوز فيه فى مؤلفنا هذا ماكان قصده ومبتغاه، وأكاد أجزم أنه لاتوجد فقرة، بل سطر فى هذا الكتاب جاوزت فيه قصده ومبتغاه.

لقد أفرغنا من الرحل ماهية القراءة فى ضوء نظريات عدة، ووضعنا مشروع ومقدمة واحدة لنا من بناة أفكارنا، متكئين على التحليل والتفنيد والتنظير، عسى أن ينظر فيه من غيرنا فيطور أو يعدل فيكون لنا علما ذات سحنة عربية. لقد أظهرنا المهارات أو العمليات فى كل تعريف من تعريفات القراءة حتى تستقيم فكرة التقييم والتشخيص وأدواته، وبهذا أتحنا للمرتشف أن يبنى ما يشاء من أدوات عملية بعدما أوردنا أمثلة إجرائية لقياس كل مهارة أو عملية فى القراءة. ولما كان ما أودعنا فى الكتاب نبت من جهد بشر لذا يبقى قابلًا للأخذ والرد، فليت قارئ أمين أعطى حصافة ورجاحة عقل أن يرشدنا إلى أخطائنا، وصدق العادل رضى الله عنه إذ يقول: رحم الله امرء أهدانى عيوبى، فكن لى ناقدًا ناصحًا نكون لك من الشاكرين.

المؤلف

dr_elsayedsoliman@yahoo.com

Tel:002-01112441461

المراجـع

أولا: المراجع العربية:

بندر، لوريتا (١٩٣٨م). اختبار بندر جشطلت البصرى الحركي "كراسة التعليمات" (تقنين/ فهمى، مصطفى و غنيم، سيد محمد، ١٩٨٦م). القاهرة :مكتبة النهضة المصرية.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان رسالة ماجستير :دراسة متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم . كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق (١٩٩٢م)

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٦م). رسالة الدكتوراه" تنمية عمليات الفهم اللغوى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى".كلية التربية ببنها جامعة الزقازيق.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (١٩٩٨م). دراسة لبعض مظاهر السلوك الاستقلالى وتقدير الذات لدى بعض فئات التربية الخاصة – مجلة كلية التربية ببنها، المجلد التاسع ، الجزء الثانى، العدد ٣٤ أكتوبر .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). فاعلية برنامج فى علاج صعوبات الإدراك البصرى وتحسين مستوى القراءة لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم . مجلة دراسات تربوية واجتماعية بكلية التربية جامعة حلوان المجلد الثامن، العدد الأول، يناير .

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). صعوبات التعلم ، تاريخها ، مفهومها ، تشخيصها، علاجها . الطبعة الثانية،القاهرة : دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). دراسة تحليلية ناقدة من منظور

تاريخى لمفاهيم صعوبات التعلم الأجنبية وصولًا لمفهوم متكامل ،منشور بمجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف العدد (١٧).
سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٢م). التآزر البصرى الحركى وتلف خلايا المخ لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًا والعاديين فى ضوء الأداء على اختبار بندر جشطالت (دراسة نهائية م) منشور فى مجلة كلية التربية بجامعة الزهر الشريف فى العدد (١١٢)، بالاشتراك مع الدكتور / عبد الفتاح عيسى إدريس ، أستاذ مساعد علم النفس التعليمى ، قسم علم النفس التعليمى كلية التربية بجامعة الأزهر الشريف.
سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م). سيكولوجية اللغة والطفل. الطبعة الثانية، القاهرة : دار الفكر العربي.
سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٣م). صعوبات التعلم والإدراك البصرى تشخيص وعلاج " القاهرة / دار الفكر العربي.
سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٥م). صعوبات فهم اللغة.ماهيتها وإستراتيجياتها. القاهرة:دار الفكر العربي.
سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٦م). فى صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا"رؤية نفس/ عصبية". القاهرة:دار الفكر العربي.
سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٨م). صعوبات التعلم النمائية. الطبعة الأولى. القاهرة : دار عالم الكتب .
سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧م). دراسة لبعض الخصائص المميزة للأطفال ذوى صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيًّا فى ضوء الأداء على اختبار بندر – جشطالت البصرى الحركي. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف، العدد (١٣٣)، الجزء الثاني.
سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠٠٧م). فعالية برنامج تدريبى فى تنمية

الوعى لـدى المـشرفات التربويـات بمحافظـة خميس مـشيط بـبعض مهارات تشخيص صعوبات القراءة وعلاجها لدى طالبـات المرحلـة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة حلوان، العدد الثالث.

عبد الدايم، السيد وسليمان، السيد (٢٠٠٨م).اختبار تشخيص صـعوبات القـراءة للصفوف من الرابع – السادس. الريـاض: منـشورات مركـز الأمـير سلمان لأبحاث الإعاقة.

العمرى، عبد الله سعد؛ أبوراسين،محمد حسن؛ عبد الـسلام، الـسيد عبـد الـدايم؛ سليمان، السيد عبـد الحميـد؛ غـاوى، محمـد غـاوى (٢٠٠٨م). أثـر استخدام التدريس القـائم عـلى التقنيـات الحديثـة فى عـلاج صـعوبة القـــراءة لـــدى طـــلاب المرحلـــة الابتدائيـــة فى المملكـــة العربيـــة السعودية.الرياض: مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة.

سليمان، السيد عبـد الحميـد سـليمان (٢٠٠٩م). فعاليـة برنـامج فى عـلاج قـصور التجهيز الفونيمى فى ضوء نظرية فرضيتى القصور المزدوج لدى عينـة من التلاميذ الديسلكسيين بالصف الرابع الابتدائي. ، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر.

سليمان، السيد عبد الحميد سـليمان (٢٠٠٩م). فعاليـة برنـامج تـدريبى مكثـف فى تنمية وعى بعض معلـمات صـعوبات الـتعلم والمـشرفات التربويـات بالمملكـة العربيـة الـسعودية بـبعض مهـارات تقـدير محكـى التباعـد الخارجى والداخلى عند انتقائهن للتلميذات ذوات صـعوبات الـتعلم "دراسة تجريبية". مجلة كلية التربيـة جامعـة الأزهـر، العـدد (١٣٩)، الجزء الثانى .

سـليمان، الـسيد عبـد الحميـد سـليمان (٢٠١٠م). الفـروق فى عمليـات التجهيـز الفـــونيمى وسرعـــة التـــسمية لـــدى الأطفـــال الديسلكـــسيين والعاديين"دراسة فى إطار نظرية فرضيتى القصور المزدوج". مجلة كلية التربية جامعة الأزهر الشريف.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). تشخيص صـعوبات الـتعلم الطبعـة

الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١٠م). سيكولوجية اللغة والطفل. الطبعة الثانية. القاهرة / دار الفكر العربي

سليمان، السيد عبد الحميد سليمان (٢٠١١م). التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

صقر، السيد أحمد (١٩٩٢م). بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم فى المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، مكتبة كلية التربية، جامعة طنطا.

وكسلر، بيليفيو (١٩٧٤م). مقياس وكسلر لذكاء الأطفال. تقنيين (إسماعيل، محمد عماد الدين ومليكة، لويس كامل (٢٠٠٠م). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مصاب. النشرة الدورية لاتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية، ٢، ٥٦ ـ ١٣.

مليكة، لويس كامل (١٩٨٣م). علم النفس الإكلينيكى التشخيص والتنبؤ فى الطريقة الإكلينيكية. الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

ياسين، عطوف محمود (١٩٨٦م). علم النفس العيادي (الإكلينيكي). الطبعة الثانية، بيروت: دار العلم للملايين.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Auditory sensitivity, masking, or category formation? Journal of Experimental Child Psychology. 108 , 762–785.

Anita, M., Wonga,Y., Cynthia Leung b, Elaine, K., Siu c, Catherine, C., Lam, c.,Grace, P., and Chan, c. (2011A).development of the language subtest in a developmental assessmentscale to identify Chinese preschool children with special needs. Research in Developmental Disabilities. 32 , 297–305.

Anita, M., Wonga,Y., Cynthia Leung b, Elaine, K., Siu c, Catherine, C., Lam, c.,Grace, P., and Chan, c. (2011B).

Baddeley, A. (1990). Working memory: Theory and practice. Hove, UK: Erlbaum.

Birch, S. (2004).Visual and language processing deficits in compensated and uncompensated college students with dyslexia. Journal of learning Disabilities, 37, (5), 389-403.

Breznitz, Z. (2003). The determinants of reading fluency: A comparison of dyslexic and average readers. In M. Wolf (Ed.), Dyslexia, fluency, and the brain (pp. 245—276). Timonium, MD: York Press.

Casalis, S., Cole, P. & Sopo, D. (2004).Morphological awareness in developmental dyslexia. Annals of Dyslexia, 54,114-139.

Development of the language subtest in a developmental assessment scale to identify Chinese preschool children with special needs. Research in Developmental Disabilities. 32 , 297–305.

D'Angiulli, A.& Siegel, L. (2003). Cognitive functioning as measured by the WISC-R: Do children with learning disabilities have distinctive patterns of performance? Journal of Learning Disabilities, 36 (1) 48-58.

Dawes, V.; Bishop, T.; Sirimanna, E. & Bamiou, (2008). Profile and a etiology of children diagnosed with auditory processing disorder (APD). International Journal of Pediatric Otorhinolaryngol. 72 (4), 483—489.

Dlouha,O., Novak,A. & Vokral, J. (2007).Central auditory processing disorder CAPD) in children with specific language impairment (SLI) central auditory tests. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 71 (4), 903—907.

Demonet, J.; Taylor, J. & Chaix, Y . (2004).Dyslexia, Dyslexics, Language disorders, and learning disabilities. Reading-Remedial Teaching, 36 (41), 1451-1461.

Eisenmajer, N. Ross,N & Pratt,C. (2005). Specificity , and characteristics of learning Disabilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (10), 1108–1115.

Eisenmajer, N. Ross,N & Pratt,C. (2005). Specificity , and characteristics of learning Disabilities. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46 (10), 1108–1115.

Ellis (2003).Reading, writing and dyslexia: A cognitive analysis . second edition, London :Psychology Press.

Evans, J., Floyd, G., McGrew, S., & Leforgee, H. (2002). The relations between measures of Cattell-Horn-Carroll (CHC) cognitive abilities and reading achievement during childhood. Journal of Learning Disabilities, 34 (5), 109–124.

Facoetti, A.; Lorusso, M. & Panganoni, P. (2003). The role of visuospatial attention in developmental dyslexia: Evidence from a rehabilitation study. Cognitive Brain Research, 15, (2),154-164.

Filippo,G., Brizzolara,D.; Chilosi,A.; Luca,M.; Judica,A.; Pecini, C.; Spinelli1,D. & Zoccolotti1,P. (2005).Rapid naming, not cancellation speed or articulation rate, predicts reading in an orthographically regular language (Italian). Child Neuropsychology, 11, 349–361.

Flax,F.; Bonilla, R.; Roester, C.; Choudhury, N. & Benasich, A. (2009). Using early standardized language measures to predict later language and early reading outcomes in children at high risk for language –learning impairment. Journal of Learning Disabilities, 24 (1),61-75.

Fletcher, M.;Lyon, R.; Barnes,M.; Stubing, K.;Francis, J.&Olson, K. (2002).Classification of learning disabilities. New York: Mahwah, NJ: Lawerance Erbium Associates.

Ghanizadeh, A. (2009). Screening signs of auditory processing problem: Does it distinguish attention deficit hyperactivity disorder subtypes in a clinical sample of children. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology .73, 81—87

Hellan,T.; Asbjornsen, A.; Hushovd, A. & Hugdahi, K. (2007). Dichotic listening and school performance in dyslexia. Dyslexia, 14, 42–53 .

Helland, T. & Asbjornsen, A. (2003).Visuo-Spatial skills in dyslexia: Variation according to language comprehension and mathematic skills. Child Neuropsychology, 9 (3), 208-220.

Hoghughi, M. (1996). Assessing child and adolescent disorders. A practice manual. London. SAGE publication.

Hopkins,j. (2004).New support for visual and reading disabilities. Library Media Connection, 22, (4),48-51.

Hyatt, K.J. (2007). The new IDEA: Changes, concerns, and questions. Intervention in school and Clinic, 42 (3), 131-136.

Jenkins,J. Fuchs, L.,Espin, C., Deno, S.& Broek, L. (2003).Accuracy and

fluency in list and context reading of skilled and RD groups; A absolute and relative performance levels. Learning Disabilities Research and Practice, 18, (4),237-246.

Johnsons, S.W. (1981). Learning Disabilities. 2nd, Boston: Allayn and Bicon, Mc.

Judge,J.; Caravolas, M.; Paul, C. & Knox, P. (2006).Smooth pursuit eye movements and phonological processing in adults with dyslexia. Cognitive Neuropsychology, 23 (8), 1174–1189.

Karlin, R. (1984). Theaching reading in high school, forth edition, New York: Harper of Row Publisher.

Katzir,T.; Kim ,Y.; wolf, M.; Morris, R. & Lovett, M. (2008). The variation of pathways to dysfluent reading: Comparative subtypes of children with dyslexia at letter, word and text levels of reading. Journal of Learning Disabilities, 41 (1), 47-66.

Katzir,I.; Kim,Y.; wolf, M.; O'Brien, B.; Kennedy, B.; Lovett, M.; Morris, R. & Georgia, A. (2006). Reading fluency: The whole is more than the parts. Annals of Dyslexia , 56 (1), 51- 82.

Kefart,N. (1971). The slow learner in the classroom. Columbus, OH: Merrill Publishing CO.

Kibby, M.; Marks,W. & Long, C. (2004).Specific impairment in developmental reading disabilities : A Working memory approach. Journal of Learning Disabilities, 37 (4), 349-362.

Lapp, D- and Flood, J. (1978). Teaching reading to every child. New York; MacMillan publishing Company inc.

Lee, H. (2008). Neglect dyslexia . Neuropsychologia,67,123-143.

Swanson, L .H. ; Trainin ,G.; Necoechea, D.& Hammill, D. (2003).Rapid naming, phonological processing and reading: A Meta –

analysis of the correlation evidence. Journal of Learning Disabilities,2,36-48.

Lerner, W . (1997) . Learning disabilities. Theories, diagnosis and teaching strategies . seventh edition , Boston : Houghton Mifflin company .

Lerner, w. (1989).Educational intervention in learning disabilities. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 28,326-331.

Lyon, R. ; Shaywitz, E.& Shaywitz, A. (2003).Defining dyslexia, comorbidity, teachers ,knowledge of language and reading : A Definition of dyslexia. Annals of dyslexia, 53,1-14.

McCarthy, A. (2009). Using sound boxes systematically to develop phonemic awareness. Reading Teacher, 62 (4), 346-349.

McDermott,A.; Goldberg, M.; Watkins, W.; Stanly, L. & Glutting, J. (2006). A Nationwide epidemiologic modeling study of LD: Risk, protection, and unintended.. Journal of Learning Disabilities, 39 (6),515-527.

Messer, D.; Dockrell, J. & Morphy, N. (2004).Relation between naming and literacy in children with word-finding difficulties. Journal of Educational Psychology,96,462-471.

Nanni, L. & Lumini, A. (2008). Ensemble generation and feature selection for identification of student with learning disabilities. Journal of Learning Disabilities,42 (6), 234-256.

Northwestern, U. (2007).Underachievement and learning disabilities in children who are gifted. New York: Center for Talent Development Press.

Nittrouer,S., Samantha Shune,S., and Lowenstein,J. (2011).What is the deficit in phonological processing deficits:

Paatsch, E.; Blamey, J.; Sarant, Z. & Bow, P. (2006). The effects of speech production and vocabulary training on different components of spoken language performance. Journal of deaf studies and deaf education,11 (1),39-55.

Penney, T.; Leung, K.; Chan, P.; Meng, X.; Catherine A. & Chang, C. (2005). Poor readers of chinese respond slower than good readers in phonological, rapid naming, and interval timing tasks. Annals of Dyslexia, 55 (1), 217-238.

Predicting word decoding and word spelling development in children with Specific Language Impairment. Journal of Communication Disorders. 44 , 392–411.

Puolakanaho,A.; Ahonen, T.; Aro, M.; Eklund, K.; Lepanen, P.; Tolvanen, A.; Torppa, M. & Lyytinen, H. (2008). Developmental links of very early phonological and language skills to second grade reading outcomes: strong to accuracy but only minor to fluency. Journal of learning Disabilities,41 (4),353-370.

Puranik , S.; Petscher,Y.; Otaiba, A.; Catts, H.& Lonigan, C. (2008). Development of oral reading fluency in children with speech or language impairments :A Growth curve analysis, Journal of Learning Disabilities, 41 (6) , 545-560

Ranby, J. & Lee Swanson, H. (2003). Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. Journal of Learning Disabilities, 36 (6),538-555.

Robert, S.; Frederickson, N.; Goodwin, R.; Patni, U.; Smith, N. & Tuersley, L. (2005). Relationships among rapid digit naming, phonological processing, motor automaticity, and speech Perception in poor, average, and good readers and spellers. Journal of Learning Disabilities, 38, (1), 12–28.

Roman , A.; Kirby , R.; Parrila, K.; Woolley, W. & Deacon, H. (2009).

Toward a comprehensive view of the skills involved in word reading in Grades 4, 6, and 8. Journal of Experimental Child Psychology,102,96-113.

Ross, J. (2004).Naming speed deficits in adults with reading disabilities : A test of the double-deficit Hypothesis. Journal of learning Disabilities,37, (5)440-451.

Schatschneider, C.& Torgesen, K. (2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention. Journal of Child Neurology,19 (10),759-785.

Spironelli, C. & Angrilli, A. (2009). Developmental aspects of automatic word processing: Language lateralization of early ERP components in children, young adults and middle-aged subjects. Biological Psychology, 80, 35–45.

Samuelsson, S.; Lundberg, I. & Herkner, B. (2004). ADHD and reading disability in male adults: Is there a Connection? Journal of learning Disabilities,37, (2),155-168.

Schatschneider, C.& Torgesen, K. (2004).Using our current understanding of dyslexic to support early identification and intervention. Journal of Child Neurology,19 (10),759-785.

Sideridise, D.; Morgan, L.; Botsas, P.; Padeliadus, S. & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. Journal of Learning Disabilities,39 (3),215-229.

Siegel, L.S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities,22, 469–486.

Smith, B. & Watkins, W. (2004). Diagnosis utility of the bannatyne WISC-III pattern. Learning Disabilities Research and Practice,1, 49-56.

Snowling, J. (2000).Dyslexia. London: Blackwell Publishing Snowling,

J. (2008).specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. Quarterly of Experimental Psychology,61 (1),142-156.

Stein, J. (2003).Visual motion sensitivity and reading. Neuropsychologia, 41, (13),1785-1794.

Swanson, L .H. ; Trainin ,G.; Necoechea, D.& Hammill, D. (2003).Rapid naming, phonological processing and reading: A Meta – analysis of the correlation evidence. Journal of Learning Disabilities,2,36-48.

Thaler,V.; Ebner, E.;Wimmer, H. & Landert, K. (2004).Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. Annals of Dyslexia,54,89-104.

Tsur, R.; Faust, M. & Zivotofsky, D. (2009). Are dyslexic impaired working memory? Journal of Learning Disabilities, 41 (5),437-450.

Tsur, R.; Faust, M. & Zivotofsky, D. (2009). Are dyslexic impaired working memory? Journal of Learning Disabilities, 41 (5),437-450.

Voeller,K.S. (2004). Dyslexia. Institute for neurodvelopmental studies and interventions. London: Boulder, CO.

Vogler, P.; Defries, C.& Decker, N. (1985). Family history as indicator of risk for reading disability. Journal of learning Disabilities,18,419-421.

Wiig,E.; Zureich, P. & Hei-Ning,, C. (2000).A Clinical rationale for rssessing rapid automatized naming in children with language disorders. Journal of Learning Disabilities, 33, (4),23-45.

Willburger,E.; Fussenegger,B.; Moll,K.; Wood, G.; & Landerl ,K. (2008). Naming speed in dyslexia and dyscalculia, Learning and Individual Differences, 18 , 224–236.

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology,91,415-438.

Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The double deficit hypothesis for the developmental dyslexia. Journal of Educational Psychology,91,415-438.

Sepelyak ,K., Jennifer Crinion ,J, Molitoris.J, Peterson,Z., Bann ,M., Davis .C., Melissa Newhart,M., and Heidler-Gary,J. (2011). Patterns of breakdown in spelling in primaryprogressive aphasia. c o r t e x. (4 7) .3 4 2 – 3 5 2.

Wonga,A., Cynthia Leung,C., Siu,E. c, Catherine, C. and Lam, c., Grace, P. and Chan, c. (2011).

المؤلف فى سطور

- من مواليد محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية.
- حاصل على درجتى الماجستير والدكتوراه فى صعوبات التعلم L. Disabilities
- عين مدرسًا لصعوبات التعلم بقسم علم النفس التربوى بكلية التربية جامعة حلوان سنة (١٩٩٦م).
- عين أستاذا بالقسم ذاته والكلية والجامعة فى سنة (٢٠١٠م).
- عمل أستاذا مساعدًا بقسم التربية الخاصة / كلية التربية جامعة الملك خالد/ المملكة العربية السعودية، وكلية التربية جامعة السلطان قابوس.
- له العديد من المؤلفات العلمية الجادة ، منها:
- صعوبات التعلم (تاريخها،مفهومها،تشخيصها، علاجها).
- صعوبات التعلم والإدراك البصرى (تشخيص وعلاج).
- سيكولوجية اللغة والطفل.
- صعوبات فهم اللغة (ماهيتها وإستراتيجياتها).
- الدليل التشخيصى للتوحد.
- علم النفس وقضايا المجتمع المعاصر (الزواج العرفي).
- فى صعوبات التعلم النوعية: الديسلكسيا رؤية نفس/ عصبية.
- صعوبات التعلم النمائية.
- تشخيص صعوبات التعلم الإجراءات والأدوات.
- التدريب الميدانى لانتقاء ذوى صعوبات التعلم.

- صعوبات القراءة ماهيتها وتشخيصها.
- له أكثر من (١٠م) بحوث فى صعوبات التعلم.
- ترأس الجانب العلمى فى دراسة خاصة بالديسلكسيا على مستوى المملكة العربية السعودية أجراها مركز صاحب السمو الملكى الأمير سلمان بن عبد العزيز حفظه الله لأبحاث الإعاقة.
- له أكثر من برنامج علاجى لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية نالت إعجاب أهل الخبرة وأصحاب المراكز العلاجية .
- عضو العديد من الجمعيات النفسية المختصة.
- استشارى للعديد من مؤسسات التربية الخاصة بجمهورية مصر العربية
- البريد الإلكترونى:E-mail:dr_elsayedsoliman@yahoo.com

فهرس الكتـاب

الفصل الأول

"ماهية صعوبة القراءة"

الفصل الثانى

(التوجهات المختلفة فى تفسير صعوبات القراءة(الديسلكسيا)

الفصل الثالث

"تقييم وتشخيص صعوبات القراءة"

الفصل الرابع

انتقاء ذوى صعوبات القراءة فى ضوء نموذج (سليمان،٢٠١١م)

الفصل الخامس

" حول كيفية تشخيص صعوبات القراءة عمليًا"